HLEINITZ, O. Herbarts Verhältnis zu Niemeyer. 189

HERBARTS VERHÄLTNIS ZU NIEMEYER

IN ANSEHUNG DES INTERESSES.

INAUGURAL-DISSERTATION

DER

HOHEN PHILOSOPHISCHEN FACULTÄT

DER

UNIVERSITÄT LEIPZIG

ZUR

ERLANGUNG DER DOCTORWÜRDE

VORGELEGT VON

OTTO SCHLEINITZ

AUS LEIPZIG.

LEIPZIG

DRUCK VON C. G. NAUMANN

1899.

Inhaltsübersicht.

Litteratur.

Niemeyer: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 5. Auflage.
— Leitfaden der Pädagogik und Didaktik. 1802.
— Populäre und praktische Theologie oder Methodik und Materialien des christlichen Volksschulunterrichts. 1799.
— Über öffentliche Schulen und Erziehungsanstalten. 1799.
Jakobs und Gruber: Niemeyer. Zur Erinnerung an dessen Leben und Werke. Halle 1831.
Toma Dicescu: August Hermann Niemeyers Verdienste um das Schulwesen. Diss. 1892.
Herbart: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. 1806.
— Umriss pädagogischer Vorlesungen.
— Aphorismen zur Pädagogik.
— Kurze Encyklopädie der Philosophie aus praktischen Gesichtspunkten entworfen. Kap. XII.
— Berichte an Herrn v. Steiger.
— Über die dunkle Seite der Pädagogik.
— Lehrbuch zur Psychologie.
— Allgemeine praktische Philosophie.
— Über ästhetische Darstellung der Welt, als Hauptgeschäft der Erziehung.
— Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung etc.
— Rezension der Erziehungslehre von Schwarz.
— Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz. 1814.
— Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik.
— Über meinen Streit mit der Modephilosophie.
Jahrbücher d. V. f. wissenschaftliche Pädagogik (1873, 1891, 1892, 1895).
Gleichmann: Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts.
Vogel: Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft.
Fröhlich; Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoys.
Strümpell: Pädagogische Abhandlungen. 1874.
Dittes: Pädagogium.
Volkelt: Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. (Kollegienheft.)

Unter den Pädagogen der neueren Zeit gebührt Niemeyer weit mehr Beachtung als ihm gegenwärtig geschenkt zu werden pflegt. Er hat der Erziehung und Bildung der Jugend seine Kraft gewidmet und bei seiner wissenschaftlichen Tüchtigkeit und praktischen Begabung uns Schriften[1]) pädagogischen Inhalts hinterlassen, auf Grund deren er unter die hervorragenden Erscheinungen des pädagogischen Jahrhunderts gezählt zu werden verdient. Für seine ausserordentliche Bedeutung auf pädagogischem Gebiete spricht schon der Umstand, dass seine die Ergebnisse jahrelangen Forschens und Prüfens enthaltenden „Grundsätze der Erz. u. des Unterrichts" in mehrere Sprachen übersetzt und von vielen Regierungen der Organisation des Schulwesens in Regulativen zu Grunde gelegt wurden.[2]) Nicht zum wenigsten kommt hier auch die Beurteilung des oben genannten Niemeyerschen Hauptwerkes von Seite bewährter Schulmänner verschiedener Zeiten in Betracht. Über die Bedeutung desselben hat sich ausgesprochen: *Dr. August Jakobs,* Professor und Konrektor der Frankeschen Stiftungen (später Konsistorialrat in Posen, † 1829): „Wenn Natur und Leben in ihren Grundzügen unveränderlich sind, so werden auch die aus denselben hergeleiteten „Grundsätze" ewig dauern. Möge es nie an geschickten und willigen Männern fehlen, welche von Zeit zu Zeit den geschichtlich-litterarischen Teil, diesen Schmuck und äusseren Wert des Werkes ergänzen; dann wird dasselbe nicht allein, was es seinem innern Wesen nach stets sein wird, ein Denkmal deutscher Gründlichkeit und deutscher Gesinnung, um welches die benachbarten Nationen uns beneiden müssten, wenn sie es nicht zu ihrem Eigentume gemacht hätten, sondern auch ein unerschöpflicher Schatz und stets richtig leitender Stern allen denen sein, welchen die Pflege der Wissenschaft und die Bildung der Jugend am Herzen liegt."[3])

Dr. L. Kellner, ein verdienstvoller Volksschulmann der Neuzeit, zählt in seinem Werke „Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern 1869 (S. 199)" Niemeyer unter die Männer, welche sich zu Ende des vorigen und im ersten Viertel dieses Jahrhunderts im Bereiche der Volksschule hervorgethan haben, und nennt dessen „Grundsätze" das

---

[1]) Sie finden sich vollständig angeg. in „Aug. Herm. Niemeyer. Zur Erinnerung an dessen Leben und Wirken" von Jakobs und Gruber 1831.

[2]) L. Georgii, Artikel über Niemeyer in d. Encyklop. v. Dr. K. A. Schmidt, V. Bd. 1866, p. 227.

[3]) „Rede zur Gedächtnisfeier des selig vollendeten A. H. Niemeyer" von Aug. Jakobs 1828 im Werke A. H. Niemeyer v. Jakobs und Gruber S. 140.

Resultat tiefer Studien und Beobachtungen. „Mit umfassender Gründlichkeit und Klarheit behandelt Niemeyer seinen Stoff, und während Rousseau und die Anhänger Basedows alles Alte schmähten, überhaupt ohne historischen Sinn waren, ging Niemeyer auch auf die geschichtliche Entwickelung des Gegenstandes ein." „Niemeyers Werk bezeichnet nach vielen Seiten hin einen überwundenen Standpunkt, wird aber stets in der Litteratur leben und von jedem gekannt werden müssen, der sich auf dem Gebiete der Pädagogik gründlich orientieren will. Schon die fleissige Angabe der einschlagenden litterarischen Erscheinungen macht das Buch, besonders die drei ersten Auflagen, interessant."

Dr. Lindner urteilt über Niemeyers Hauptwerk folgendermassen: „Von gesunden psychologischen und ethischen Anschauungen ausgehend und überall auf eine reiche Erfahrung im Erziehungswesen sich stützend, ist dieses Werk durch die neuere und neuste Litteratur noch keineswegs überholt. Niemeyer bleibt in allen Fragen der eigentlichen pädagogischen Technik ein vortrefflicher Gewährsmann; auch als Systematiker nimmt er noch heutzutage eine beachtenswerte Stelle ein, da er sich in seinem Hauptwerke über das ganze Werk der Erziehung wissenschaftlich verbreitet."[1])

Professor Dr. Rein nennt Niemeyers Hauptwerk „ein Denkmal deutscher Gründlichkeit und deutscher Gesinnung, einen unerschöpflichen Schatz und stets richtig leitenden Stern für alle diejenigen, welchen die Pflege der Wissenschaft und der Bildung der Jugend am Herzen liegt."[2])

Diesterweg spricht sich im „Wegweiser" über die Klarheit, Präzision der Darstellung und Konsequenz des Niemeyerschen Werkes lobend aus.

Dr. Fr. Dittes nennt die „Grundsätze" eine Zierde der pädagogischen Litteratur.[3])

In ähnlicher Weise äussern sich *Palmer,* der die Pädagogik vom Standpunkt der Theologie aus behandelt,[4]) *Dr. J. G. E. Föhlisch,*[5]) welcher 8 Jahre lang unter Niemeyers Leitung als Lehrer und Erzieher gelebt hat, ferner *L. Georgii* in Schmidts Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens[6]) und *Dr. Karl Schmidt* in seiner Geschichte der Pädagogik.[7])

Von ganz besonderer Bedeutung aber ist für unsere Zwecke die Stellungnahme *Herbarts* zu Niemeyer. Zunächst soll nicht unerwähnt bleiben, dass Herbart als er in den letzten Tagen des Jahres 1799 das Steigersche Haus verlassen hatte und Ende Februar des Jahres 1800 nach

---

1) Pädag. Klassiker V. Bd. Wien 1878, I. Tl. Vorrede.
2) H. Beyers Bibl. päd. Klassiker 1878, Vorbemerkung p. 5.
3) Dr. Fr. Dittes, „Geschichte d. Erz. u. d. Unt." 1890, p. 240.
4) Palmer, „Evang. Päd." 1853, p. 36, 37.
5) Erinnerungen an Dr. Aug. Herm. Niemeyer, vormaligen Kanzler der Universität zu Halle, als Pädagogen. Ein Beitrag zur neueren Gesch. d. Päd. u. der gelehrten Schulen von Dr. Föhlisch 1834, p. 87—90.
6) V. Bd. 1866, p. 229.
7) III. Bd. p. 192.

Halle kam, persönliche Bekanntschaft mit Niemeyer machte, der sich vergeblich bemühte, ihn für das Pädagogium als Lehrer zu gewinnen. *Herbart,* welcher bei seinen Vorlesungen eine lange Reihe von Jahren hindurch Niemeyers Pädagogik zu Grunde legte, empfahl dessen „Grundsätze" in seiner „Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik" seinen Hörern aufs angelegentlichste zum Studium. „Um die vorhandenen Mittel, welche die Pädagogik sich für ihren Gebrauch schon zubereitet hat, kennen zu lernen, schlage ich Ihnen jetzt noch zweitens, statt aller andern Lektüre, das Studium eines sehr berühmten und verbreiteten, vielleicht Ihnen allen längst bekannten Werkes vor: ich meine Niemeyers Grundsätze der Erziehung. Der gelehrte und vielerfahrene Verfasser hat hier die Summe der heutigen Pädagogik so deutlich als konzentriert dargestellt und sich dadurch besonders um diejenigen hoch verdient gemacht, die zum praktischen Gebrauche das Sicherste und Bewährteste zu kennen verlangen, wovon jeder kühnere Versuch ausgehen und wohin er bei jeder Anwandlung von Zweifel und Ungewissheit sich wie in eine feste Burg zurückziehen muss. Als eine solche wünsche ich, dass Sie auch bei meinem Vortrage sich diese Schrift stets im Hintergrunde denken mögen. Weit entfernt, meinen Sätzen eine Autorität beizumessen, die sich jener irgend gegenüber stellen dürfte, bitte ich Sie vielmehr, mir allenthalben, wo ich mich von Niemeyer entfernen werde, mit misstrauisch-scharfer Prüfung zuzuhören. Hätten wir diesen festen Boden nicht, dann möchte ich es weit weniger wagen, Ihnen so manches vorzutragen, wofür ich ausser dem Raisonnement höchstens meine eigene Erfahrung würde anführen können; und sehr Vieles werde ich eben darum nur sehr kurz berühren, weil es mir in jener Schrift so vollständig und vortrefflich abgehandelt scheint, dass dem angehenden Pädagogen jede weitere Auseinandersetzung dadurch überflüssig wird.[1])"

In den „Aphorismen zur Pädagogik" sagt *Herbart,* dass er sich auf Niemeyers Autorität aus reiner Hochachtung für sein berühmtes Werk sehr oft berufen werde.[2])

In der Rezension über die „Erziehungslehre von Schwarz" spricht sich *Herbart* folgendermassen aus: „Von der ethischen Seite betrachtet, möchte wohl in manchen Punkten Niemeyer vor Schwarz einen Vorzug in Hinsicht der Form und der deutlichen Aussage behalten — der gute Geist ist beiden gemein, und es wird wohl niemandem einfallen, hierin zwischen den beiden ehrwürdigen und hochverdienten Männern einen Unterschied aufweisen zu wollen. Indessen ist die Form insofern wichtig, als sie demjenigen, der Rat sucht, es erleichtert, eine Antwort auf seine Frage zu finden; und da möchte Niemeyer, besonders auch wegen der Gleichförmigkeit in der Ausarbeitung aller Teile seines Werkes, wohl seltener in den Fall kommen, den Anfragenden ohne Bescheid zu entlassen".[3])

---

[1]) Herbarts sämtl. Werke herausg. von Hartenstein Bd. XI, p. 65 f.
[2]) Dasselbe. Bd. XI, p. 424.
[3]) Herbarts pädag. Schriften herausg. v. Bartholomäi, 3. Aufl. Bd. II, p. 336.

Im 3. Buche der „Allgem. Pädag." schreibt *Herbart* zu Beginn des 6. Kapitels: „Zweitens darf ich voraussetzen, dass alle Leser dieses Buches vorher das Niemeyersche Werk studiert haben, welches unter uns klassisch geworden ist; — klassisch schon durch seine Sprache und durch die Gleichförmigkeit der Ausarbeitung".[1])

In Anbetracht dessen, dass Herbart wiederholt auf Niemeyers Schriften über Pädagogik Bezug nimmt, dürfte es nicht unangemessen sein, Herbarts Verhältnis zu Niemeyer durch eine genaue Angabe ihrer Übereinstimmungspunkte und Unterschiede darzulegen. Doch will ich mich in dieser Darlegung lediglich auf den Begriff des Interesses beschränken, der in den „Grundsätzen" Niemeyers eine nicht unwesentliche Rolle spielt, für Herbarts Pädagogik aber bekanntlich der Fundamentalbegriff ist. Eine solche Vergleichung dürfte die Interessenlehre Herbarts in einzelnen Punkten beleuchten und eine Klärung derselben herbeiführen. Zuvörderst wird es aber nötig sein, die Auffassungen beider Pädagogen über das Interesse und seine unterrichtliche Bedeutung darzustellen. Die Vergleichung selbst soll sich auf folgende Punkte erstrecken:

1) Das Verhältnis des Interesses zum Ziel der Erziehung.
2) Der Begriff des Interesses und sein psychologischer Hintergrund.
3) Richtung und Einteilung des Interesses.
4) Bedingungen des Interesses und der Vielseitigkeit.

Um das Verhältnis Herbarts zu Niemeyer in Ansehung des Interesses rein und deutlich hervortreten zu lassen, sind der Vergleichung die pädagogischen Schriften Niemeyers zu Grunde gelegt, die vor der „Allg. Päd." Herbarts erschienen sind.

I.

Darstellung der Auffassung Niemeyers über das Interesse und seine unterrichtliche Bedeutung.[2])

§ 1.

Ziel der Erziehung.

In der vollkommenen Ausbildung des Menschlichen im Menschen sieht Niemeyer den Zweck der Erziehung, denn das Menschliche, d. h. die vernünftige Natur des Menschen, verleiht ihm seinen höchsten Wert. (I, § 7.) Diese Humanitätstendenz ist nun weiterhin im Sinne harmonischer Entwickelung aller Kräfte zu verstehen. (I, § 7.)[3]) „Es ist der ganze Mensch, den der Pädagog ins Auge fasst — so wenig bloss

---

[1]) Vergl. Herbarts sämtl. W. herausg. v. Hartenstein Bd. VII, p. 71.
[2]) Niemeyers „Grundsätze" Tl. I, II, III. 5. Aufl.
[3]) Niemeyer: „Leitf. d. Päd. u. Did." 1802, p. 9, 2.

der Körper, als der Geist, so wenig bloss der Verstand, als das Herz, so wenig bloss das Gefühl, als die Vernunft.“ (III, § 5.) Höchstes Ziel der Erziehung ist die Harmonie der Freiheit mit der Vernunft, weil auf ihr der sittliche Wert des Menschen beruht. (I, § 8, 2). „Es giebt kein höheres Ziel, es giebt kein andres absolutes Gut, als die reine Sittlichkeit. Jede menschliche Kraft und Vollkommenheit hat nur unter der Bedingung, dass sie diese befördert oder dieser untergeordnet ist, einen wahren Wert. Folglich ist der höchste Grundsatz aller Erziehung: „Alle Kräfte des Menschen so zu entwickeln und auszubilden, dass dadurch die letzte Bestimmung des Menschen zur Sittlichkeit am vollkommensten erreicht werde“.[1])

Der Erziehung steht koordiniert der Unterricht zur Seite, dessen letzter Zweck Weckung und Erhöhung der Geisteskraft teils durch Übung, teils durch Lieferung eines ihr angemessenen Stoffes ist. Dieser auf die formale Bildung des Geistes gehende Unterrichtszweck steht aber im Dienste harmonischer Ausbildung aller menschlichen Kräfte und ist dem höchsten Erziehungsziele unterstellt. Beiden Lehren, Erziehungs- und Unterrichtslehre, stellt also Niemeyer den gleichen Zweck — harmonische Ausbildung aller Kräfte und Anlagen — als Ziel. Den Unterschied legt er in die Art und Weise, wie dieser Zweck erreicht wird. „Wenn dabei die Erziehung sich darauf beschränkt, das in der Anlage des Zöglings Vorhandene zu bearbeiten und das von der Natur Gegebene zu entwickeln, so sucht dagegen der Unterricht auch dem Lehrling von aussen Begriffe, Kenntnisse und Erfahrung zuzuführen und seinen eigenen Kräften durch bewährte Gesetze und Methoden die glücklichste Richtung zu geben.“ (I, § 4.)

§ 2.
Der Begriff des Interesses.

Sowohl in der Erziehungs- als auch in der Unterrichtslehre Niemeyers stösst man immer und immer wieder auf das Wort Interesse, vermag aber diesen Begriff nicht recht einzufangen. Dies hängt damit zusammen, dass eingehende Erörterungen über das Wesen des Interesses von ihm nicht angestellt werden. Niemeyer führt wohl das Wort „Interesse“ im Munde und die Sache im Herzen, giebt aber nur hier und da Aussagen und Andeutungen darüber. Interesse und Sinn haben hängen eng mit einander zusammen. (I, § 68, 4.) Das Interesse steht im Gegensatze zur Veränderlichkeit und Ungründlichkeit. (I, § 140.)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Interesse nach Niemeyer ein dauernder geistiger Zustand ist, völlig verschieden von dem, was man Gleichgültigkeit nennt. Das Interesse ist das Dabeisein des ganzen Ich bei seinem Objekt, wie sich aus folgendem ersehen lässt: „Was die natürliche Wissbegierde reizt, was angenehme oder auch selbst gemischte Gefühle hervorbringt, was die Erwartung spannt, was die

---

[1]) Niemeyer: „Leitf. d. Päd. u. Did.“ 1802, p. 9, 3.

Neigungen zu begünstigen oder für diese brauchbar zu sein scheint, das beschauen, das hören Kinder mit einer ausnehmenden Anstrengung. Es interessiert sie. Im Gegenteile findet man sie zerstreut.“ (I, § 50, Anm. 3.)

An einer anderen Stelle heisst es: „Was noch zu wenig in die Sphäre der Jugend passt, das interessiert nicht“. (I, § 98.) Hier wird das Interesse mit dem psychischen Vorgang der Apperzeption in Zusammenhang gebracht. Das Wesen des Interesses ist demnach ohne Einsicht in das Wesen der Apperzeption nicht zu verstehen. Fänden sich bei Niemeyer psychologische Erwägungen über die Apperzeption, so wäre damit zugleich eine klare Einsicht in das Wesen des Interesses gewonnen; denn Interesse haben und Apperzipieren sind in ihrer Wurzel dasselbe. „Je mehr die Seelenkräfte beim Unterricht in Thätigkeit kommen, desto interessanter wird er.“ (I, § 142, Anm. 2 c.)

Interesse und Apperzeption sind nur verschiedene Auffassungen desselben psychischen Vorganges. Sieht man nämlich bei diesem Vorgange nur auf das objektive Geschehen in der menschlichen Seele, so findet man Apperzeption; sieht man aber auf die Gefühlswirkung dieses Vorganges, so erhält man das Interesse. Der Begriff Apperzeption umfasst also die objektive, der Begriff Interesse die subjektive Seite des Apperzeptionsprozesses. Dass bei Niemeyer der Begriff des Interesses allzusehr schillert, und dass die Umrisse desselben verschweben, hat seinen Grund vornehmlich darin, dass jegliche begriffliche Abgrenzung gegen verwandte mit dem Interesse im Zusammenhang stehende Begriffe fehlt. Besonders fühlbar macht sich dieser Mangel in Ansehung des Begriffes der Aufmerksamkeit. Nach einer oben angeführten Stelle wird die Zerstreuung dem Interesse gegenübergestellt, während anderwärts Aufmerksamkeit und Zerstreuung Antipoden sind. (I, § 49.) Wenn nach Niemeyer das Interesse am Unterricht auch durch Zwang, Unwille und Ungeduld des Lehrers erweckt und erhalten werden kann, dann ist nicht einzusehen, wie Interesse und Aufmerksamkeit auseinander gehalten werden können, und wie die Unterscheidung des Interesses als des Primären und der Aufmerksamkeit als des Sekundären noch aufrecht erhalten werden kann. (I, § 142.) Niemeyer scheint schliesslich selbst zur Identifizierung von Aufmerksamkeit und Interesse getrieben zu werden, wenn man sich hierbei auf folgenden Satz stützt: „Zwang, Unwille und Ungeduld des Lehrers würde ein ebenso unvollkommenes Mittel, als verheissener Lohn für kurze Aufmerksamkeit sein, weil ja in beiden Fällen das Interesse nicht von dem Unterrichte selbst, sondern bloss von Furcht oder Hoffnung ausgeht.“ (I, § 142.)

Sieht man auf den Kern dessen, was Niemeyer unter Interesse verstanden wissen will, so kann man den in diesen Gedankengängen angestellten Erwägungen folgenden Abschluss geben: Das Interesse ist eine Kraft, die auf Erhaltung und Erweiterung unseres geistigen Erwerbs gerichtet ist.

Die Bedeutung, die Niemeyer dem Interesse beilegt, erhellt daraus, dass er Ausbildung, Erhöhung und Anwendung der menschlichen Kräfte

durch Selbstthätigkeit als Bestimmung des Menschen betrachtet.[1]) Offenbar hat diese Auffassung ihren Grund darin, dass alles Menschliche, Freie, Eigentümliche von dieser Selbstthätigkeit ausgeht, dass alles Denken, Aufmerken, Fühlen, alle Selbstbeherrschung, das Sprechen, Handeln und alle freien Bewegungen in dieser einen Kraft ihren Mittelpunkt haben.

§ 3.

Richtung und Einteilung des Interesses.

„Soll die Erziehung die Entwickelung und Bildung des ganzen Menschen befördern, so wird sie teils körperliche, teils geistige Erziehung sein, und in letzter Hinsicht auf Ausbildung des Verstandes, des Gefühls, des Willens abzwecken. Daher unterscheidet man die intellektuelle, die ästhetische und moralische Erziehung.“ (I, § 9.) Das Interesse muss also auf das Intellektuelle, Ästhetische und Moralische gerichtet sein, wenn man der Forderung harmonischer Ausbildung des Menschen gerecht werden will. Nicht nur das Wahre, sondern auch das Schöne und Gute soll Gegenstand des Interesses sein.

Das Gute besteht nun für Niemeyer einmal in dem Wohlgefallen an den Forderungen des Sittengesetzes und an den sympathetischen, wohlwollenden und uneigennützigen Neigungen (I, § 69), zum andern aber auch in der Lenkung des Gemütes von dem Sichtbaren, Beschränkten, Veränderlichen auf das Unsichtbare, Unendliche, Ewige, von der Liebe der Eltern zu dem Gott, der selbst die Liebe ist. (I, § 74.) Mit den Richtungen des Interesses ist sogleich die Einteilung desselben nach den Objekten gegeben.

Bei der Einteilung des Interesses nach den Motiven des Lernens unterscheidet Niemeyer ein unmittelbares und mittelbares Interesse. (I, § 50, Anm. 3, § 142.) Die Zweiteilung des Interesses ist auch im folgenden Satze deutlich ausgesprochen: „Die Jugend interessiert nichts, als wovon sie einen ihr begreiflichen Nutzen erwartet, oder wobei sie Vergnügen empfindet.“ [2]). Mittelbares Interesse zeigt der Zögling dann, wenn er lernt und arbeitet, um sich vor Strafen zu sichern oder um einen höheren Platz zu erhalten oder um sich bei seinen Mitschülern einen Namen zu machen, um sich über dieselben zu erheben. Mittelbares Interesse liegt auch da vor, wo der Antrieb zur Thätigkeit die Erkenntnis ist, dass die geistige Bildung als Quelle des Erwerbes dient, und dass von ihr ein Teil der Achtung abhängen wird, welche man später geniessen kann. (I, § 68.) Immer sind es äussere Zwecke, die den vom mittelbaren Interesse belebten Zögling zu Leistungen und Anstrengungen anspornen. Beim unmittelbaren Interesse dagegen handelt es sich um Motive des Lernens, die mehr innerlicher Natur sind. Niemeyer sagt: „Jedoch wird der eigentliche Sinn für die Freuden der

---

[1]) Niemeyer: „Pop. u. prakt. Theol.“ 1799, p. 167.
[2]) Niemeyer: Leitf. d. Päd. u. Did. 1802, p. 72, 15.

Erkenntnis erst dann entstehen, wenn die innere Thätigkeit der Geisteskräfte mit Wohlgefallen von den Schülern wahrgenommen wird und der junge Mensch eigentlich selbst empfindet, wie es hell wird in seiner Seele, wie er vordringt, wie er Schwierigkeiten überwindet, wie mit jeder überwundenen die Leichtigkeit zunimmt, wie viel er anfangen kann mit seiner erworbenen Kenntnis, wie viel Wahrheit mehr als Irrtum, Gewissheit mehr als Ungewissheit wert sei.“ (I, § 68.) Wer vom unmittelbaren Interesse beseelt ist, findet seine höchste Freude und volle Befriedigung an der inneren Thätigkeit der Geisteskräfte selbst, ihm ist sein Thun und Denken ein inneres Bedürfnis.

§ 4.

Das Gefühl als Grundlage des Interesses.

Wenn Niemeyer den Satz ausspricht: „Interesse nimmt die Seele an allem, von dessen Vorstellung sie Vergnügen erwartet“ (I, § 142), so bringt er das Interesse in innigen Zusammenhang mit dem Gefühl; er lässt es in dem warmen Schosse des Gefühlslebens wurzeln. Nur wenn die Freuden der Erkenntnis oder der Sittlichkeit oder des Geschmackes dem Schüler zugeführt werden, kann in ihm Interesse am Wahren, Guten und Schönen entstehen. Darum muss der Lehrer mit den Mitteln vertraut sein, welche die Quellen der Freude an den Wertgebieten menschlicher Bethätigung reichlich und ungehindert strömen lassen. Solcher Bedingungen für das Zustandekommen des Gefühls der Freude an dem Erkennen, der Sittlichkeit und dem Geschmack giebt es nun eine ganze Reihe. „Durch Veränderungen in unserem Verstande, die mit dem Bewusstsein verbunden sind,“ kurz durch Vorstellungen werden alle geistigen Gefühle bewirkt. (I, § 65, § 68, Anm. 1.) „Um zuvörderst Sinn und Gefühl für das Wahre in jungen Leuten zu erwecken und sie für die Freuden der Erkenntnis empfänglich zu machen, ist 1) schon dienlich, dass man ihnen von Jugend auf Erkenntnis der Wahrheit, Aufklärung des Verstandes, Reichtum an vielen und mannigfaltigen Kenntnissen als eine grosse Vollkommenheit vorstelle, oder vielmehr sie selbst bemerken lasse, dass darin eine grosse Vollkommenheit liege.“ (I, § 68.) Dass jedoch 2) der eigentliche Sinn für die Freuden der Erkenntnis erst bei der mit Wohlgefallen verbundenen Wahrnehmung der inneren Thätigkeit der Geisteskräfte entsteht, ist an anderer Stelle schon mit Nachdruck hervorgehoben worden. „Besonders aber muss 3) dahin gearbeitet werden, dass die Erschwerung der Verstandesbildung nicht das Gefühl für die dadurch zu erlangende Vollkommenheit abstumpfe und Lust in Unlust verwandele.“ (I, § 68.) Dies geschieht, wenn die Methode, wie sie sich in Lehrstoff und Lehrart darstellt, fehlerhaft ist und wenn die Seele durch die grosse Mannigfaltigkeit der ihr zugemuteten Beschäftigungen hierhin und dorthin gezogen wird. (I, § 68.)

Was nun das Gefühl für das Moralische anlangt, so weckt und erhöht man es 1) „durch häufige in Gegenwart der Kinder gefällte

Urteile über moralische Gegenstände, seien es nun Gesinnungen oder Handlungen; mögen sie die Kinder selbst oder andere Menschen betreffen; mögen sie aus der itzigen Welt hergenommen oder erdichtet oder von der Geschichte entlehnt sein." (I, § 70.) Vermöge des Nachahmungstriebes machen sich die Kinder die gehörten sittlichen Urteile zu eigen, und darum ist es ausserordentlich wichtig, den Zögling nur richtige Urteile über sittliche Gegenstände hören zu lassen. Nächstdem benutze man 2) „wirkliche Situationen des Lebens". Die mannigfachen Ereignisse des menschlichen Lebens sprechen mächtig zum kindlichen Gemüt und geben Gelegenheit zur Verwirklichung des Sittengesetzes. Nach dem sittlichen Wert der Handlungsweise der Kinder lasse man ihnen mehr oder weniger Achtung und Wohlgefallen zu teil werden. Unter den erziehlichen Faktoren, durch welche das Leben auf das Gemüt der Kinder und dadurch auf die Richtung seiner Interessen einwirkt, ist vor allem die Macht des lebendigen Beispiels hervorzuheben. Dadurch, dass man den Kindern das Gute in Konkreto vorzeigt und vorlebt, wird in ihnen das Gefühl für das Gute auf das nachdrücklichste angeregt, und sie kommen zu dem Urteile, man müsse so und nicht anders handeln. (I, § 70.) 4) erweckt man das moralische Gefühl, indem man das Gewissen der Kinder wach erhält; denn das Gewissen ist die innere Beurteilung des eigenen sittlichen Wertes oder Unwertes. Bringt man den Zögling je nach seiner Handlungsweise in den Zustand innerer Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit sich selbst, so bildet man durch solche Gewissensübungen das moralische Gefühl. Nur muss man in Lob und Tadel Mass halten, wenn der moralische Erfolg nicht ausbleiben soll. „Alle Auszeichnungen durch Ehre sind mit grosser Vorsicht anzuwenden. Sie können leicht den Ehrtrieb bis zur unmoralischen Leidenschaft verstärken. Niedrige Strafen machen dagegen auch niedrig und schlecht."[1]) Gefühle werden 5) auch durch Sympathie erweckt. Unter Sympathie versteht man die „unverkennbare Einrichtung der Natur, dass zuweilen die lebhafte Vorstellung der natürlichen Zeichen gewisser Gemütsbewegungen teils ähnliche Veränderungen im Körper, teils ähnliche Gefühle hervorbringt. Durch starken Ausdruck der Hoffnung, der Freude, des Schmerzes, der Furcht teilt man alle diese Empfindungen mit." (I, § 71, 2.) Hierin liegen für die Kultur moralischer Gefühle beherzigenswerte Winke. Wohlwollen, Mitfreude, Mitleid etc. können ebenfalls durch Sympathie erweckt und mitgeteilt werden. 6) Auch Vorstellungen wecken Gefühle. „Von blossen Verstandesvorstellungen ist freilich diese Wirkung nicht zu erwarten. Im Gegenteil wird das Gefühl schwächer, je thätiger der theoretische Verstand ist. Wenn aber die Vorstellungen sich mehr an die Sinnlichkeit anschliessen, der Einbildungskraft in sinnlichen Bildern erscheinen und durch diese Bilder anschaulicher werden, wenn man diese Bilder recht auszumalen und darzustellen versteht, so wirken sie unfehlbar auch auf das Gefühl, erfüllen die Seele mit Lust oder Unlust

---

[1]) Niemeyer: „Über öffentl. Schulen u. Erziehungsanstalten." 1799. § 37.

und werden folglich gern oder ungern von ihr erneuert. Lebhafte Gemälde von Vater-, Mutter-, Freundesliebe, lebendige Darstellung der guten oder bösen Folgen einzelner Handlungen, Beschreibungen des Lasters und der Tugend in konkreten Fällen bleiben nicht ohne Wirkung auf das Gefühl. Auch Kinder werden dadurch gerührt, und so wird Gefühl für Freundschaft, für Elternliebe, für Tugendliebe in ihnen geweckt und genährt." (I, § 71, 3.)

Ein dem moralischen Gefühl verwandtes ist das religiöse Gefühl. Es wurzelt in dem Boden des ersteren und erfordert zu seiner Entwickelung dessen sorgfältige Kultur. Denn eher vernehmen die Kinder in ihrem Herzen ein geheimes Billigen und Missbilligen, Anklagen und Entschuldigen, als dass sie das Bedürfnis empfinden, auf den letzten Urheber der Stimme ihres Gewissens zurückzugehen. Wenn in den Kindern moralische Gefühle lebendig sind, dann wird es ihnen leicht werden, diese in religiöse umzusetzen, sie also auf das Unendliche zu beziehen. „Regt sich das Gewissen, so mache man die ersten Versuche, ein Interesse für das Übersinnliche zu erwecken." (I, § 74.) Zu diesem Zwecke lenke man das Gemüt von dem Sichtbaren, Beschränkten, Veränderlichen auf das Unsichtbare, Unendliche, Ewige. Man sage den Kindern in einer ihrem Alter angemessenen Sprache, wie von der Gottheit alles Gute komme, wie sie die Guten liebe, und wie sie durch die Stimme des Gewissens ihre eigene Stimme hören lasse. Auf diese Weise entsteht ein religiöses Gefühl. Man unterhält und erhöht das religiöse Gefühl durch das eigene Beispiel, das man den Kindern giebt, und durch die ganze Art und Weise, wie man von der Gottheit spricht. (I, § 75.) Zweckwidrige Mittel, religiöse Gefühle zu wecken, sind aber alles zu frühe Vorpredigen, alles mechanische Auswendiglernen von Formeln und Gebeten, aller Zwang zu religiöser Beschäftigung und alles Begünstigen eines frommes Geschwätzes. Auf diese Weise führt man die Kinder dazu, Gott mit Worten zu bezahlen, anstatt ihm durch reine Gesinnung wohlgefällig zu sein. (I, § 76.)

Sowohl das sittliche als das religiöse Gefühl sind auch bei jeder andern Veranlassung anzuregen.[1]) Beispielsweise darf das Verhalten der Lehrlinge ausser der Schule nicht unbeachtet bleiben. Weitere Gelegenheiten, das Gefühl für das Moralische und Religiöse zu veredeln, finden sich in der unten genannten Schrift § 36 angegeben.

Auch das Schöne kündigt sich in Gefühlen an, und diese sind durch die Erziehung einer Bildung und Erhöhung fähig. Jeden Umgang, in welchem ein gemeiner Geist und Ton herrscht, suche der Lehrer zu entfernen. In allem, was die Schule den Schülern zur Anschauung, Nachahmung und geistigen Aneignung darbietet, hat sie, soviel irgend möglich, dem guten Geschmack und dem Schönheitssinn Rechnung zu tragen, um so die Empfänglichkeit für das Schöne mehr und mehr in den Kindern zu wecken. Frühzeitig mache man die Kinder auf alles

---

[1]) Niemeyer: „Über öffentl. Schulen u. Erziehungsanstalten." 1799. § 36.

Geschmacklose durch Vergleichung mit dem Gegenteil aufmerksam. Sauberkeit, Ordnung und Accuratesse in allen Dingen werde von den Schülern verlangt. Durch den Anblick der Natur als Ideal des Schönen und Gefallenden werden ästhetische Gefühle wach, wenn anders der Sinn für die Natur geweckt worden ist. Zur Erreichung dessen lasse man die Kinder mit den mannigfaltigen Reizen der Natur in jedem Wechsel der Jahreszeiten bekannt werden. (I, § 79.)

§ 5.

Die Bedeutung des Interesses für den Unterricht.

Das Interesse ist für den Unterricht von der höchsten Wichtigkeit, weil es der Boden ist, aus dem die Aufmerksamkeit hervorkeimt, ohne welche kein Unterricht wirksam sein kann. (I, § 142.) Darum gilt es, das Interesse am Unterrichte zu erwecken und zu erhalten. Dies kann nun auf verschiedene Art geschehen.

I. Verwerfliche Mittel zur Anregung des Interesses.

„Zwang, Unwille und Ungeduld des Lehrers würde ein ebenso unvollkommenes Mittel als verheissener Lohn für kurze Aufmerksamkeit sein, weil ja in beiden Fällen das Interesse nicht von dem Unterricht selbst, sondern bloss von Hoffnung oder Furcht ausgeht.“ (I, § 142.)

1) Zwang. Zwinge ich die Zöglinge, den Lehrgegenständen Interesse entgegenzubringen, so erhöhe ich dadurch die Anstrengung, die das Lernen an und für sich voraussetzt. Diese erhöhte Anstrengung wird für den Zögling lästig und führt dahin, dass alle Lernlust in ihm erstickt. (I, § 142, Anm. 1a.)

2) Unwille und Ungeduld. Ebenso verkehrt für die Erzeugung des Interesses ist das störrige Bestehen auf Beantwortung von Fragen, die in dem Gedankenkreis des Zöglings nicht auf verwandte Vorstellungen stossen und infolgedessen von ihm nicht beantwortet werden können. Ein solches Verhalten des Lehrers macht die Kinder verdriesslich und vermag nur ein von Furcht ausgehendes Interesse zu erzeugen. Auch das unthätige und ermüdende Lauern auf die Beantwortung der gestellten Frage, das Schelten und Schimpfen über jeden Fehler des vortragenden Schülers ist dazu angethan, dem Zögling alle Lernlust zu benehmen und das Interesse zu ertöten. (I, § 142, Anm. 1b.)

3) Verheissungen. Nicht minder verfehlt ist es, wenn der Lehrer das Interesse auf Hoffnungen aufbaut, indem er allerlei Versprechungen macht. Wenn er beispielweise verspricht, die Stunde etwas früher schliessen, eine Arbeit erlassen, eine schöne Geschichte vorlesen zu wollen, wenn die Schüler mit recht grosser Aufmerksamkeit seinem Unterrichte folgen würden, so wird dadurch das Interesse von den eigentlichen Lerngegenständen abgelenkt und hingeleitet zu dem, was überhaupt nicht zum Unterricht gehört. (I, § 142, Anm. 1c.)

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass alle die Mittel, welche das Interesse auf Furcht und Hoffnung gründen, für den Unterricht völlig unbrauchbar sind.

II. Sichere und vernünftige Mittel zur Erzeugung des Interesses.[1]

1) Unter den Mitteln, welche das mittelbare Interesse anregen, empfiehlt Niemeyer an erster Stelle dies, den Kindern den Nutzen vor Augen zu halten, den sie von ihrer Arbeit haben. Man soll, wo es nur irgend geht, ihre Kenntnisse auf praktische Fälle anzuwenden suchen, damit sie sehen, welchen Gebrauch sie von ihrem Wissen machen können. So werden sie angespornt werden, reges Interesse zu zeigen. Ebenso findet auch dieses Mittel Niemeyers entschiedene Anerkennung, dem Zögling das Schimpfliche der Unwissenheit in der Sache, die gelehrt wird, vor Augen zu rücken und es hoch anzuschlagen, wenn die Schüler sich in bekannten Dingen noch Fehler zu schulden kommen lassen. (I, § 142, Anm. 2a.)

Mit besonderem Nachdruck weist Niemeyer hin auf die Ämulation als Antrieb für Weckung des Interesses. Wenn der Lehrer den Schülern seine Zufriedenheit und sein Lob ausspricht, wenn er die fleissigen Schüler herauf-, die weniger strebsamen aber heruntersetzt, wenn er das gegenseitige Korrigieren der Fehler zu Hilfe nimmt, so werden die Zöglinge ihre Lernarbeit mit Vergnügen verrichten, das Interesse am Unterrichte wird nicht ausbleiben. (I, § 142, Anm. 2f.) Kurz, „die gerechte Verbindung des Fleisses und des Unfleisses mit angemessenen Folgen“ weckt das Interesse.[2]

Anm. Diese Ausführungen stehen sichtlich im Widerspruch mit dem, was Niemeyer kurz zuvor (S. 17) über die Verheissungen als verwerfliches Mittel zur Anregung des Interesses gesagt hat.

„Im Belohnen und Bestrafen ist aber die grösste Sparsamkeit anzuempfehlen; denn die Haupttendenz muss doch immer die bleiben, den Menschen dahin zu erheben, dass er das Gute um des Guten selbst willen thue.“[3]

2) Weit mehr von Bedeutung sind deshalb die Unterrichtsmassnahmen, die auf Erzeugung des unmittelbaren Interesses gehen.

a) „Je mehr die Seelenkräfte beim Unterricht in Thätigkeit kommen, desto interessanter wird er. Bei jungen Leuten muss vorzüglich die äussere und innere Sinnlichkeit beschäftigt werden. Dies geschieht durch Beförderung der anschauenden Erkenntnis, die nicht bloss bei Objekten der äusseren Sinne, sondern auch bei Verstandesbegriffen anwendbar ist.“ (I, § 142, Anm. 2c.) Die Thätigkeit der Seelenkräfte wird hier in Zusammenhang gebracht mit der Beförderung der an-

---

[1]) Niemeyer: „Leitf. d. Päd. u. Did.“ 1802, p. 72, 16.
[2]) Ebenda.
[3]) Niemeyer: „Über öffentl. Schulen u. Erziehunganst.“ 1799, § 37, Anm. 5.

schauenden Erkenntnis. Letztere bezieht sich sowohl auf die äussere als auch auf die innere Sinnlichkeit. Das Bewusstsein der äusseren Eindrücke ist die anschauende Erkenntnis in Bezug auf die äussere Sinnlichkeit, das Bewusstsein der inneren Zustände die anschauende Erkenntnis in Bezug auf die innere Sinnlichkeit. Sollen die äusseren Eindrücke dem Zögling deutlich zum Bewusstsein kommen, so müssen vornehmlich die äusseren Sinneswerkzeuge fähig sein, Eindrücke aufzunehmen. (I, § 43.) Die Aufnahme äusserer Eindrücke ist demnach abhängig von der Vollkommenheit der Sinneswerkzeuge. Für diese muss darum Sorge getragen werden. (I, § 44.)

Es würde zu weit führen, auf die einzelnen Massregeln, welche Niemeyer hierbei in Anwendung gebracht sehen will, einzugehen. Für uns kommt es vornehmlich darauf an, dass die Vollkommenheit der Sinneswerkzeuge ausserordentlich wichtig ist in Hinsicht auf die Seelenbildung, weil deutliche und bestimmte Vorstellungen nur auf Grund vollkommener Empfindungen entstehen, diese aber wiederum auf äussere Eindrücke zurückgeführt werden müssen, deren deutliche Aufnahme, wie wir gesehen haben, ohne Vollkommenheit der Sinneswerkzeuge nicht möglich ist.

Da die Vorstellungen, welche wir durch die Sinne empfangen, nicht alle von gleicher Wichtigkeit sind, vielmehr Gefühl, Gehör und Gesicht einen bedeutenden Vorzug vor Geschmack und Geruch haben, so wird man diese feineren mehr in Beziehung zur Ausbildung der Seelenkräfte stehenden Sinne vorzüglich zu üben haben, ohne aber die beiden gröberen Sinne ganz und gar zu vernachlässigen. Aber nicht nur durch Vervollkommnung der Sinneswerkzeuge, sondern auch durch möglichste Vermehrung der auf die Sinne wirkenden Gegenstände erfährt die anschauende Erkenntnis eine Förderung. Bei der Bereicherung des Vorstellungsvorrates ist aber Vorsicht anzuwenden, damit die Aufmerksamkeit des Kindes nicht hin- und hergezogen werde. Die reichhaltigen Schätze der Natur sind den Kindern nicht durch unzählige Namen nahe zu bringen, sondern durch Anschauen, durch Zergliederung der Naturprodukte, durch Vergleichung ihrer Merkmale. Ebenso geben die Werkstätten der Handwerker und Künstler Gelegenheit zur anschauenden Erkenntnis. Man soll die Kinder nicht mit Worten abspeisen, denen keine Anschauung vorausgegangen ist, sondern um die Seelenkräfte in Thätigkeit zu setzen, kommt es vor allen Dingen darauf an, den Beobachtungsgeist möglichst viel in Anspruch zu nehmen. (I, § 46.) In Abwesenheit der wirklichen Gegenstände muss man Modelle und Bilder als Hilfsmittel der anschauenden Erkenntnis benutzen. Nur darf man Kindern keine schlechten Bilder vor Augen führen, weil diese unrichtige Vorstellungen erwecken. (I, § 47.)

Was nun die Kultur des inneren Sinnes anlangt, so meint Niemeyer, dass die anschauende Erkenntnis auch in dieser Beziehung für die intellektuelle Ausbildung äusserst wichtig sei und deshalb gefördert werden müsse. Sollen die Zöglinge Sinn für geistige Zustände anderer Menschen haben, so müssen ihnen erst ihre eigenen inneren Zustände deutlich zum Bewusstsein kommen. Die Kinder müssen in sich schauen,

müssen auf sich merken lernen, damit sie das erfahren, was man Selbsterkenntnis nennt. Interesse am Wahren, Schönen und Guten entsteht nur auf Grund der Freuden, welche das Anschauen des Wahren, Schönen und Guten erweckt, welche Freuden wiederum dies zur Voraussetzung haben, dass die Kinder in ihrer eigenen Empfindung etwas dem allen Entsprechendes finden. „Bei jüngeren Kindern kann man indess noch nicht viel mehr thun, als sie bei gewissen Gelegenheiten auf ihr inneres Selbst führen, sie erinnern, wie sie da empfunden, was in ihnen vorgegangen, wie sie mit sich gekämpft, wie sie nach etwas verlangt, es gehofft, erwartet, gefürchtet; wie ihnen vor, bei, nach einer guten oder bösen Handlung zu Mute gewesen; was sie geträumt, woher wohl der Traum entstanden; was sie sich eingebildet, wie die Einbildung von der Wirklichkeit verschieden gewesen.“ (I, § 48.)

b) Durch die oben beschriebenen Sinnesübungen sind richtige Vorstellungen von den Gegenständen erzeugt, das Material des Denkens ist herbeigeschafft. Es gilt nun, die Urteilskraft des Zöglings auszubilden und günstigen Boden für die Entstehung des Interesses anzubauen, kurz die Ausbildung des Verstandes zu fördern. Hierzu ist aber nötig, die Selbstthätigkeit der Schüler möglichst oft herauszufordern. Dies kann geschehen durch Anregung ihres Nachdenkens in und ausserhalb der Schule. Zur selbstthätigen Beschäftigung ausserhalb des Unterrichts gehören beispielsweise das Anfertigen von Aufsätzen, Kartenzeichnen, Lösen von Rechenaufgaben, Memorieraufgaben, naturkundliche Sammlungen u. s. w.[1]). (I, § 57.) Veranlassung zur Selbstthätigkeit ausser den Unterrichtsstunden giebt vornehmlich die Vorbereitung, weil der Schüler dabei seiner eigenen Kraft überlassen ist. So z. B. muss er bei der Präparation eines fremdsprachlichen Stückes Wörter im Lexikon aufschlagen, sammeln, ethymologisch ordnen, über Konstruktionen nachdenken und sich anstrengen, hinter den Sinn der Sache zu kommen. (I, § 148.)

Eingehend spricht sich Niemeyer darüber aus, wie die Anregung des Nachdenkens im Unterrichte erfolgen soll. Nachdenken muss der Schüler, wenn ihm häufig Veranlassung gegeben wird, über die Dinge zu urteilen, die seinem Gesichtskreis nahe liegen, wenn er daran gewöhnt wird, selbst die logischen Beziehungen der im Unterrichte sich ihm darbietenden Vorstellungen und Vorstellungsgruppen aufzusuchen und aufzufinden. Antriebe erhält das Nachdenken auch dadurch, dass der Schüler dazu angehalten wird, den Grund seines Irrtums selbst zu finden, dass er dahin gebracht wird, sein Wissen durch Anwendung praktisch zu bethätigen, dass gemeinsame Überlegungen angestellt werden, wie dieses und jenes anzufangen sei, dass der Lehrer auf die Vorschläge der Kinder achtet und sich dabei bisweilen den Anschein giebt, als habe er selbst nicht an Alles von den Kindern Vorgebrachtes gedacht, so dass sie sich als Schöpfer dieses und jenes Gedankens fühlen und dadurch zur energischen Anspannung ihrer Kräfte angespornt werden. „Ausserdem giebt es auch

---

[1]) Niemeyer: „Leitf. d. Päd. u. Did.“ p. 75, 26.

so manche unmittelbare Beschäftigungen, z. B. Niederschreiben des Wichtigsten, Anschreiben an eine Tafel, zusammenhängendes Erzählen zur Wiederholung dessen, was eben vom Lehrer gesagt ist; nach und nach wohl auch Versuche im eigenen Vortrage des Gegenstandes.“ (I, § 148.)

c) Der Lehrer soll es die Schüler fühlen lassen, wie sehr er sich für das Gelehrte interessiere. Dadurch stachelt er die Seelenkräfte der Lehrlinge an und weckt so ihr Interesse. (I, § 142, Anm. 2b.) Regsamkeit, Gewandtheit und Kraft des Geistes, kurz, innere Lebhaftigkeit ist am geeignetsten, ein gefühlsmässiges Zusammenwirken zwischen Erzieher und Zögling zu stande zu bringen. (I, § 153.)

Zuletzt weist Niemeyer mit Nachdruck hin auf die gute Methode des Unterrichts als ein wichtiges Beförderungsmittel der Selbstthätigkeit des menschlichen Geistes. (I, § 58.) Da Niemeyer der Methode für die Entwickelung der Selbstthätigkeit und somit für die Weckung des Interesses einen so hohen Werth beilegt, so wird es unsere Aufgabe sein, die einzelnen von ihm dargelegten methodischen Massnahmen der Reihe nach jetzt vorzuführen.

§ 6.

Die methodischen Massnahmen als Förderungsmittel des Interesses.

Erste Regel der Lehrmethode ist Berücksichtigung der stufenweisen Ausbildung der Seelenkräfte. „In jedem Alter sind die Seelenkräfte vorzüglich in Thätigkeit zu setzen, welche ihm eigentümlich sind.“ (I, § 141.) Die Methode muss also der jeweiligen Bildungsstufe des Zöglings angepasst werden. Die früheren, die mittleren und reiferen Jahre fordern ein durchaus verschiedenes Unterrichtsverfahren. Es wäre verkehrt, auf der Unterstufe ein systematisches Lehrverfahren einzuschlagen, da dies der Natur der Kinder ganz und gar zuwider läuft. Hier kommt es vielmehr darauf an, auf dem Wege der Anschauung, durch Beschäftigung der Einbildungskraft und durch Verbindung der Lehrstoffe mit den Lieblingsneigungen der Kinder ihr geistiges Leben zu bereichern. Die sogenannte Spielmethode ist nach Niemeyers Meinung für das eigentliche Kindesalter die allernatürlichste Art, mit Erfolg zu wirken und den Lerneifer anzustacheln. Bei heranwachsenden Knaben, in denen sich der Verstand über Sinnlichkeit und Phantasie erhebt, wird naturgemäss das Denken anzuregen sein, wenn Lust am Lernen entstehen soll. (I, § 141.)

Infolge der stufenweisen Entwickelung und Ausbildung der Seelenkräfte ist planmässige Übung derselben von ausserordentlicher Wichtigkeit. Darunter will das planmässige Fortschreiten vom Leichten zum Schweren verstanden sein. Schwer ist aber alles Abstrakte, alles Allgemeine. Darum hat der Unterricht sich an das Einzelne anzuschliessen und von da aus erst zum Allgemeinen überzugehen. Was Tugend, Grossmut, Edelmut sei,

vermag der Schüler durch Definitionen weder richtig vorzustellen noch denkend zu begreifen. Dies kann nur an dem Bilde des Tugendhaften, des Grossmütigen und Edelmütigen veranschaulicht werden, indem der Lehrer darlegt, wie ein solcher denkt, wie er handelt, durch welche Motive er bestimmt wird. (I, § 143.) Das planmässige Fortschreiten vom Leichten zum Schweren schliesst auch die Forderung in sich, an den Gedankenkreis des Schülers sich anzuschliessen, kurz die jedesmalige Apperzeptionsstufe zu berücksichtigen. (I, § 143.) Bei der planmässigen Übung der Seelenkräfte spielen die sogenannten ersten Verstandesübungen eine hervorragende Rolle und dürfen deshalb hier nicht ganz übergangen werden. An der Hand des „Leitfadens der Päd. und Did.“, der die Quintessenz der „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ enthält, sollen die Niemeyerschen Verstandesübungen der Reihe nach vorgeführt werden. (p. 77—79.)

„Verstandesübungen gehören auf jeden Fall zu den ersten Gegenständen des Unterrichts. Auch bei diesem Unterrichte beobachte man eine gewisse Stufenfolge. Die durch die Erziehung vorangegangene Vorbereitung der Kinder muss bestimmen, von welcher Stufe man auszugehen habe. Die Stufenleiter des Unterrichts sei: 1) Erweckung der sinnlichen Aufmerksamkeit auf die das Kind umgebenden oder ihm vorgezeigten Gegenstände in der Natur oder in Bildern, nebst Übung in ihrer richtigen Benennung. 2) Aufsuchen und Benennen der einzelnen Merkmale, Eigenschaften und Beschaffenheiten. 3) Unterhaltung über Ursprung, Gebrauch und Nutzen der Dinge zur Verschaffung eines Vorrates gemeinnütziger, für das ganze Leben brauchbarer Kenntnisse. 4) Übungen im Aufsuchen der Ähnlichkeit und Unähnlichkeit gegebener, anfangs sinnlicher, dann moralischer Gegenstände und Begriffe, oder im Vergleichen und Unterscheiden. 5) Lenkung der Aufmerksamkeit auf den inneren Zusammenhang der Begriffe, namentlich zwischen den Zeichen und dem Bezeichneten — der Ursache und der Wirkung — dem Grunde und den Folgen, dem Mittel und dem Zweck. 6) Aufsuchen des Gemeinsamen mehrerer Gegenstände und Begriffe, um sie zu ordnen, zu klassifizieren und einzuteilen. Je nachdem die Lehrlinge jünger oder älter sind, kann man dabei verschiedenen Methoden folgen. 7) Übung der Urteilskraft an gegebenen Sätzen, um ihre Richtigkeit und Unrichtigkeit zu bestimmen, wobei teils auf die Qualität, teils die Quantität im logischen Sinne zu sehen ist. 8) Erste Versuche, die Grundsätze der allgemeinen Grammatik mit den allgemeinen Gesetzen des Denkens zu entwickeln.“

Eine vernünftige, die Selbstthätigkeit und damit das Interesse im Auge habende Methode fordert in Bezug auf Stoffquantum die sorgfältige Beachtung des „Ne quid nimis“, des Masshaltens im Unterrichte. „Man setze nicht den Wert des Unterrichts in die Menge, sondern in die zweckmässige Auswahl. Man lehre so wenig als möglich fürs künftige Vergessen.“ (I, § 144.) Daher muss man seiner eigenen Neigung für gewisse Kenntnisse bei der Mitteilung derselben eine Schranke ziehen, damit die schädliche Weitläufigkeit vermieden werde.

Ebenso ist dem Streben nach Vollständigkeit, nach erschöpfender Behandlung eines Gegenstandes nicht Folge zu leisten, um dem Vergessen des Brauchbaren über dem Unbrauchbaren vorzubeugen. Bei einer zu weit gehenden Berücksichtigung der Neigung des Schülers liegt die Gefahr nahe, ein Unterrichtsfach auf Kosten der anderen allzusehr zu betreiben und so die Regel des Ne quid nimis ausser acht zu lassen. Ausserdem ist die Neigung der Jugend wechselnd und erstrebt beständig etwas Neues. Durch dieses veränderliche Übergehen von einem Gegenstande zum andern kann aber kein wahres Interesse an irgend einer Kenntnis erweckt werden. (I, § 144.)

Wenn der Unterricht Gewinn bringend sein soll, so gilt es auch gründlich zu lehren. Damit soll aber hier nicht ein tiefes Eindringen in die Grundbegriffe der Wissenschaft oder Kunst gemeint sein, sondern hier handelt es sich lediglich darum, deutliche Vorstellungen durch Entwickelung der Begriffe zu übermitteln und einzuprägen, die Kontinuität in jeder Materie zu wahren, also den Zusammenhang in jedem Unterrichtsfach zu berücksichtigen und deshalb nichts Wesentliches zu übergehen. Gründlichkeit besagt ferner dies, in allen Gedankengängen den Grund aufsuchen, das Unbekannte an das Bekannte anschliessen, das Abstrakte durch Anwendung konkret und geläufig machen und durch wiederholte Reproduktion des einmal Gelernten die Schüler in sichern und dauernden Besitz desselben bringen. (I, § 145.)

Der Gründlichkeit muss sich unschädliche Erleichterung des Lernens hinzugesellen, um dem Unterrichte das Interesse nicht zu entziehen. Aber nicht auf Kosten der Selbstthätigkeit, die ja ein so wichtiger Hebel des Interesses ist, soll das Erleichtern geschehen, sondern wenn von Erleichterung die Rede ist, so meint Niemeyer damit, dass nichts gefordert werden soll, was der Leistungsfähigkeit der Schüler nicht entspricht, was über den geistigen Standpunkt der betreffenden Klasse hinausgeht und deshalb eine unverhältnismässige Anspannung der Kräfte fordert. Die Folge davon ist, dass der Zögling Gefahr läuft, die Lust an den Unterrichtsgegenständen zu verlieren. Um dies zu verhüten, darf der Lehrer unselbständige und ungeübtere Schüler nicht zu sehr sich selbst überlassen, vielmehr muss er ihnen mit Anweisungen entgegenkommen, wo es thunlich erscheint. Er muss auf Mittel sinnen, wie er einem schwach beanlagten Schüler das Verstehen und Aufnehmen dessen, was gelehrt wird, erleichtern könne. Vor allem aber muss der Lehrer darauf bedacht sein, die Seelenkräfte zu üben, die für das Lernen in ganz besonderer Weise in Betracht kommen. Hierher gehören vornehmlich die anschauende Erkenntnis, Aufmerksamkeit, Einbildungskraft und das Gedächtnis. Ein nicht zu unterschätzendes Erleichterungsmittel ist schliesslich die Ämulation, die auch langsame Köpfe anzufeuern vermag. Missbilligend spricht sich Niemeyer über die tabellarische Methode aus, sofern sie uneingeschränkte Anwendung findet. An sich sind Tabellen vortreffliche Erleichterungsmittel, da sie Ordnung in die Köpfe bringen. Freilich haben sie nur in reiferen Jahren Nutzen; jugendliche Seelen

vermögen noch nicht vom Allgemeinen zum Einzelnen fortzuschreiten. (I, § 146.)

Da der Unterricht auf die Entwickelung aller Seelenkräfte bedacht sein soll, so darf der Lehrer sich nicht nur mit der Förderung der intellektuellen Geisteskräfte der Schülers begnügen, sondern muss auch die Ausbildung des Gemütslebens stetig im Auge haben, muss Interesse für das Gute im Schüler zu begründen suchen. Dies geschieht aber nicht dadurch, dass man die Zöglinge mit einer Fülle von Paränesen überschüttet, dass man Vorschriften auf Vorschriften, Ermahnung auf Ermahnung folgen lässt, vielmehr ist die Einwirkung auf das Gemütsleben abhängig von der Behandlungsweise der Gegenstände. Ist das Gemüt des Lehrers von dem Inhalte dessen, was er seinen Schülern mitteilt, ergriffen, so wird diese Ergriffenheit sich auch den Herzen der Schüler mitteilen, und es werden alle jene edleren Regungen des Gemütes entstehen, in denen die Keime alles wahrhaft guten Strebens liegen. Aber auch die ganze Haltung des Lehrers, die Art und Weise seine Schüler zu behandeln, die geringere oder grössere Wertschätzung dieser oder jener seelischen Bethätigungen, machen Eindruck auf das Gemütsleben der Schüler und regen das Gefühl für das Gute und Schöne an. (I, § 149.) Hiernach könnte man zu der Annahme gedrängt werden, dass die Denkweise Niemeyers in Bezug auf die Ausbildung des Gemütslebens durchaus antiintellektualistisch sei. Aber ganz abgesehen davon, dass wir bei Niemeyer als einem Anhänger Kants eine intellektualistisch gefärbte Ethik voraussetzen müssen, finden wir auch in seiner „pop. u. prakt. Theologie oder Methodik und Materialien des christlichen Volksschulunterrichts“ deutliche Hinweise auf den Zusammenhang der Ethik mit dem Intellekt. „Bei allen Arten des moralischen Übels, es mag sich nun in der Verkehrtheit der Neigungen oder der Handlungen äussern, liegt allezeit ein Irrtum der Erkenntnis zu Grunde. Folglich ist auch nicht eher eine Besserung zu denken, ehe die Erkenntnis nicht berichtigt oder der Verstand erleuchtet wird. Von richtigeren Vorstellungen und Einsichten fängt alles Gute in dem Menschen an, gesetzt auch, er wäre sich dieser Berichtigung nicht immer deutlich bewusst.“ (p. 412, § 219.) „Der Mensch muss weise werden, um tugendhaft werden zu können.“ (p. 413, § 220.)

Für das Erregen, Entwickeln und Ausbilden der Seelenkräfte und somit für die Weckung des Interesses ist die Art und Weise, wie der Lehrer die zu vermittelnden Wahrheiten beibringt, hinstellt, verständlich und behaltbar macht, von nicht zu unterschätzender Wichtigkeit. Die Lehrform, in welche der Unterricht sich kleidet, ist nun entweder dialogisch oder akroamatisch. Durch die erste Lehrart, die in der gegenseitigen Wechselwirkung von Lehrer und Zögling und somit aus Frage und Antwort besteht, wird des Schülers Selbstthätigkeit im Denken überwacht und geleitet. Die geistige Bewältigung und Verfügbarmachung des Stoffes durch dialogischen (katechetischen) Unterricht ist vorzüglich den Bedürfnissen der früheren Jahre angemessen, „und je

weiter das Jünglingsalter noch entfernt, desto seltener sollte man bloss akroamatisch oder ununterbrochen lehren, was mehr für Erwachsene von gebildeterem Verstande gehört.“ (I, § 150.) Soll aber die Denkarbeit angeregt werden und Gewinn für die geistige Bildung verbürgt sein, dann ist eine solche Fragestellung erforderlich, die ein reges Spiel der geistigen Kräfte veranlasst. Durch das Lehrgespräch muss der Schüler in den Stand gesetzt werden, frei über die in ihm erzeugten Vorstellungen zu verfügen und auf Grund seines Personwillens, in Kraft seines Geistes, nicht bloss infolge mechanischer Reproduktion zu antworten. (I, § 151 d.)

Mit der katechetischen Lehrform muss sich die *akroamatische* verbinden. Besonders bei demjenigen Unterricht, wo es mehr auf die Mitteilung neuer, vornehmlich historischer Kenntnisse ankommt, muss der Dialog mit dem Akroama, d. h. mit einem mehr zusammenhängenden Vortrage verbunden werden. (I, § 150.) Ein ununterbrochener Vortrag bedeutet aber für das jüngere Alter, das eines anhaltenden Nachdenkens und Verfolgens einer Rede nicht fähig ist, eine Ermüdung und Schwächung der Denkkraft. Darum ist in dem Unterricht der Jugend nur ein sparsamer Gebrauch von der akroamatischen Lehrart zu machen. Je weniger man übrigens bei gewissen Kenntnissen des Vortrags entbehren kann, desto häufiger muss damit Wiederholung verbunden werden. (I, § 152.)

„Beide Lehrarten unterstütze die *Lebhaftigkeit* des Lehrers.“ (I, § 153.) Zur Lebendigkeit gehört das äussere Auftreten, die Körperhaltung, das Mienenspiel, die Arm- und Handbewegung und dergl. mehr. So wünschenswert äussere Lebhaftigkeit ist, eine ruhige Lehrweise ohne Bewegungen vermag auch belebend zu wirken. Findet ein angemessener Wechsel zwischen gesteigerter und verminderter Kraft der Stimme, zwischen höheren und tiefen Tönen, zwischen grösserer oder geringerer Beschleunigung beim Sprechen statt, beobachtet also der Lehrer die Gesetze der Dynamik, Melodik und Rhythmik, dann bringt er genug Leben in den Unterricht hinein. Nur muss er sie am rechten Platze anzuwenden wissen. Z. B. dem Wichtigeren verschaffe er durch Langsamkeit der Sprache eine gewisse Feierlichkeit und durch etwas Imponierendes im Tone Nachdruck. „Der Lehrer sitze nicht unbeweglich auf einer Stelle. Bald stehe, bald gehe, bald trete er vor den Lehrling hin und fasse ihn scharf ins Auge.“ (I, § 153.)

Bei der Ausarbeitung eines *Unterrichtsplanes* ist darauf Rücksicht zu nehmen, dass die Succession der Gegenstände der stetig fortschreitenden Entwickelung der Seelenkräfte entspreche. Es werde darum ein stetiger Fortschritt vom Leichten zum Schweren innegehalten: also a) vom Konkreten zum Abstrakten, b) vom Einfachen zum Zusammengesetzten, c) vom Bekannten zum Unbekannten.

II.
Darstellung der Herbartschen Interessenlehre.[1]

§ 1.
Ziel der Erziehung.

Das Endziel der Pädagogik, das Herbart zu erreichen sucht, wurzelt in der Moral. Sie fasst ihre Grundlehren in fünf praktische Ideen: der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechtes und der Vergeltung als Normen der sittlichen Beurteilung des Willens zusammen. Sind die Ideen aber nur Normen der Sittlichkeit, so hat man sie sich nicht vorzustellen als höhere den Menschen belebende Kräfte, sondern nur als abstrakte Allgemeinbegriffe, die den Massstab geben, an welchem der Mensch abmessen kann, ob sein Wille und seine Gesinnung ihm selber gefallen oder missfallen sollen. Die Befolgung der ästhetisch-sittlichen Ideen Herbarts in ihrer Gesamtheit, also die Übereinstimmung des gesamten Wollens mit der durch die Gesamtheit der sittlichen Ideen bestimmten Einsicht heisst nun Tugend im Sinne der ganzen Fülle der sittlichen Gesinnung und Handlungsweise. Tugend als das Reelle[2]) zu den Ideen stellt die Vereinigung derselben dar. „Der Mensch soll zur Tugend im ganzen und reichen Sinne des Wortes erzogen werden.“[3]) Tugend ist nach dem „Umriss“ der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks,[4]) und nach dem Aufsatze Herbarts „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ kann die eine und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff der Moralität gefasst werden. In der „Allg. Päd.“ wird das Ganze der Tugend mit dem Ausdrucke „sittlicher Charakter“ bezeichnet. Hiermit ist das Endziel der Erziehung zum Ausdruck gebracht. Zur Erreichung dieses Endzieles ist aber die Entwickelung und Pflege des gleichschwebenden vielseitigen Interesses Voraussetzung und darum das nähere Ziel des erziehenden Unterrichts.

§ 2.
Der Begriff des Interesses.

Nach den ältesten Entwürfen Herbarts zu den Vorlesungen über Pädagogik ist das Interesse „dauernder Gemütszustand, welcher in sich mannigfaltig wechselnd, in vielfacher und vielförmiger Vertiefung und

---

[1]) Herbarts päd. Schriften herausg. v. Bartholomäi 6. Aufl. Bd. I. Beim Citieren liegt bei der blossen Angabe der Seitenzahl oder des Kapitels stets dieser Band der Darstellung der Herb. Interessenlehre zu Grunde.

[2]) Herbart: „Allg. prakt. Philos.“ 2. Buch, 1. Kap.

[3]) Herbarts päd. Schrift. Herausg. v. Barthol. 3. Aufl. Bd. II, p. 343.

[4]) „Umriss“ § 64.

Besinnung sich äussern soll.“[1]) „Die Vertiefung geschieht, indem einige Vorstellungen nach einander in gehöriger Stärke und Reinheit ins Bewusstsein gebracht werden. Die Besinnung ist Sammlung und Verbindung dieser Vorstellungen.“[2])

Nach dem „Umriss päd. Vorl.“ bezeichnet „das Wort Interesse im allgemeinen die Art von geistiger Thätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll, indem es bei den blossen Wissen nicht sein Bewenden haben darf. Denn dieses denkt man sich als einen Vorrat, der auch mangeln könnte, ohne dass der Mensch darum ein anderer wäre. Wer dagegen sein Gewusstes festhält und zu erweitern sucht, der interessiert sich dafür.“[3]) Das Interesse ist hiernach eine geistige Thätigkeit, die in sich das Festhalten und Erweitern schliesst.

Beide Erklärungsweisen des Interesses stehen nun insofern im innigen Zusammenhange miteinander, als der Geist fortwährend Vertiefungen und Besinnungen in sich vollziehen muss, wenn er das Gewusste festhalten und erweitern will. Denn durch den Vollzug vielfacher und vielförmiger Vertiefungen wird die Entwickelung älterer Vorstellungen befördert, und es werden Verbindungen hergestellt, die die geistige Thätigkeit des Festhaltens unterstützen. Bei den einzelnen Besinnungen werden die durch die Vertiefungen gewonnenen Ergebnisse im Geiste zusammengefasst, und es kommen so neue geistige Erträge zu stande, die eine Erweiterung des seelischen Lebens bedeuten. Wessen Gemütszustand nun als ein dauernder immer geneigt ist, in Vertiefung und Besinnung sich zu äussern, und wer sein Gewusstes zu erweitern sucht, der besitzt ein Interesse, in dem ein Antrieb zum Weiterstreben liegt.

Da Vertiefung und Besinnung, Festhalten und Erweitern eigene Aktivität voraussetzen, so kann man auch ganz allgemein sagen: „Interesse ist Selbstthätigkeit.“[4])

In der allgemeinsten Fassung steht das Interesse, wie Herbart in der „Allg. Päd.“ bemerkt, im Gegensatze zum Begriffe des Gleichgültigen. Ist das, was in uns Interesse erweckt, uns insofern nicht gleichgültig, und interessiert das, was uns gleichgültig ist, uns insofern nicht, so bedeutet dies positiv ausgedrückt doch wohl nichts anderes als dies, dass eine Sache irgend welchen Wert für uns hat, dass wir uns dieses ihres Wertes irgendwie bewusst sind und sie wertschätzen. Ganz allgemein gefasst können wir also hiernach das Interesse als Wertbewusstsein oder Wertschätzung bestimmen. Diese Auffassung weist hin auf den innigen Zusammenhang zwischen Interesse und Gefühl. Nur durch das Gefühl vermag ja der Geist Wert und Unwert der Dinge zu erleben. Auf keine andere Weise ist das Wertbewusstsein psychologisch zu erklären. Verstandesmässige Entscheidung über Wert oder Unwert

---

[1]) Herbarts sämtl. Werke herausg. v. Hartenst. Bd. XI, p. 445.
[2]) Herbart: „Lehrb. zur Psychol.“ § 210.
[3]) „Umriss“ § 62.
[4]) Ebenda § 71.

der Dinge hat stets das unmittelbare Erleben derselben im Gefühl zur unbedingten Voraussetzung. Denn dem Intellekt als solchem erschliesst sich zunächst nur die Wirklichkeit, nicht aber das, was wertvoll und unwert ist. Nach Herbart ist aber die Wertschätzung auf Grund der Gesetze des psychologischen Mechanismus lediglich im Sinne der Präponderanz der Vorstellungen zu verstehen. „Nur dadurch erhebt sich das Interesse über der blossen Wahrnehmung, dass bei ihm das Wahrgenommene den Geist vorzugsweise einnimmt und sich unter den übrigen Vorstellungen durch eine gewisse Kausalität geltend macht“,[1]) also eine weitere Wirkung hervorruft.

Das Interesse als psychologischen Vorgang bringt Herbart in engsten Zusammenhang mit dem Begehren. Das Begehren ist nun nach Herbart nur eine Modifikation des Vorstellens und als Produkt der Vorstellungen und Vorstellungsevolutionen eine Art und Weise, wie das Vorstellen sich ereignet. Man hat es sich zu denken als eine fortschreitende Bewegung des Vorstellens, als ein Emporsteigen desselben gegen seine Hemmungen und Hindernisse. Wenn wir begehren, so streben wir.

Auch das Interesse fällt unter den allgemeinen Begriff des Strebens. Aber sein Streben reicht nicht so weit, als das des Begehrens. Das Begehren findet erst volle Befriedigung in der Aneignung und Besitzergreifung seines Gegenstandes, das Interesse dagegen begnügt sich mit der Herstellung eines neuen geistigen Zustandes und steigert sich nicht zu einem sich selbst aufreibenden Verlangen. Es disponiert nicht über seinen Gegenstand, sondern hängt an ihm.[2]) Ausdrücklich versichert Herbart, es komme in dem Interesse zu dem blossen Wahrnehmen und Vorstellen nichts anderes hinzu als dies, dass das Vorgestellte „den Geist vorzugsweise einnehme“,[3]) womit vom Herbartschen Standpunkte nur mechanische Präponderanz der Vorstellungen gemeint sein kann. Im Interesse ist die That als Folge der Begehrung und die Begehrung selbst, die unmittelbar zur That antreibt, vom Streben abgebrochen. Darum sagt Herbart: „Es entstand uns der Begriff des Interesses, indem wir gleichsam etwas abbrachen von den Sprossen der menschlichen Regsamkeit, indem wir der inneren Lebendigkeit zwar keineswegs ihr mannigfaltiges Hervortreten, aber wohl ihre letzten Äusserungen versagten. Was ist nun das Abgebrochene oder das Versagte? Es ist die That, und was unmittelbar dazu treibt, die Begehrung. So muss Begehrung mit dem Interesse zusammengenommen das Ganze einer hervortretenden menschlichen Regung darstellen“.[4])

---

[1]) p. 162.
[2]) Ebenda.
[3]) Ebenda.
[4]) p. 161.

§ 3.

Bedingungen des Interesses.

Bei der Pflege des Interesses spielt der Begriff der Aufmerksamkeit eine ausserordentlich wichtige Rolle. „Die Aufmerksamkeit im allgemeinen ist die Aufgelegtheit, einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen. Diese ist entweder willkürlich oder unwillkürlich. Die willkürliche hängt vom Vorsatze ab; der Lehrer bewirkt sie oft durch Ermahnungen oder Drohungen. Weit erwünschter und erfolgreicher ist die unwillkürliche Aufmerksamkeit; sie muss durch die Kunst des Unterrichts gesucht werden; in ihr liegt das Interesse, welches wir beabsichtigen.“ [1]) Die unwillkürliche Aufmerksamkeit ist die zuverlässige Führerin, welche uns zum Interesse hinleitet. Nun kann sich aber diese unwillkürliche Aufmerksamkeit entweder nur auf einzelne gehobene Vorstellungen richten, und dann heisst sie primitive, oder sie kann sich noch weiter auf die förmliche Aneignung und Einordnung neuer Vorstellungen in unseren Geist richten, also auf die Verbindung der neuen Vorstellungen mit bereits bekannten oder erworbenen, und dann heisst sie apperzipierende Aufmerksamkeit. „Die unwillkürliche Aufmerksamkeit zerfällt wieder in die primitive und in die apperzipierende. Die letztere ist es, welche beim Unterricht am allermeisten wichtig wird; aber sie stützt sich auf jene erste, deren Bedingungen auch fortwährend in Betracht kommen.“ [2])

1) Die primitive Aufmerksamkeit wird erregt und erhöht a) durch starke sinnliche Eindrücke. „Helle Farben, lautes Sprechen wird leichter bemerkt als Dunkles und leise Töne.“ [3]) Hierher gehört vornehmlich die wirkliche sinnliche Anschauung, die bei Kindern durchgehends der blossen Beschreibung vorzuziehen ist. b) Durch Frische und Empfänglichkeit. Man darf nicht meinen, dass die stärksten Wahrnehmungen auch am zweckmässigsten wären; sie stumpfen die Empfänglichkeit leicht ab und beeinträchtigen die geistige Frische. „Im Laufe der Zeit können schwache Wahrnehmungen ein ebenso starkes Vorstellen erzeugen als diejenigen, welche sich anfangs aufdringen.“ [4]) Zur Schonung der Empfänglichkeit ist auch darauf Rücksicht zu nehmen, dass zu lange ausgedehntes Unterrichten über einerlei eintönig wird und deshalb ermüdet.

Zu den positiven Mitteln, die primitive Aufmerksamkeit zu erregen und zu erhöhen, gesellen sich auch negative. Zu diesen muss gerechnet werden a) die Vermeidung schädlicher Gegensätze. Entgegengesetzte Vorstellungen und Vorstellungsmassen, wie beispielweise ein Hochzeitsfest und ein Leichenbegängnis verdunkeln einander in der Seele, und

---

[1]) „Umriss“ § 73.
[2]) „Umriss“ § 74. Vergl. Herbart: „Lehrbuch der Psychologie“ § 213.
[3]) „Umriss“ § 75.
[4]) Ebenda.

wenn solche Gegensätze im Unterrichte rasch aufeinander folgen, lassen sie den Geist leer. b) Das Abwarten des wiederhergestellten Gleichgewichts unter den aufgeregten Vorstellungen. Es handelt sich hier darum, eine zu starke Bewegung der im Bewusstsein bereits vorhandenen Vorstellungen zu beseitigen. Es müssen deshalb im Unterrichte „gewählte Absätze und Ruhepunkte vorkommen, bei welchen der Schüler hinreichend verweilen kann“.[1]) Hierzu gehört auch, dass fremdartige Gedanken, denen der Schüler nachhängt, Affekte und Stimmungen, kurz Vorstellungen, welche starke Seelenbewegungen hervorrufen, erst zur Ruhe kommen müssen. Beispielsweise trete erst nach Behandlung der Geschichte von der Kreuzigung Christi eine Pause ein, bevor etwas Disparates, wie Rechnen oder Geometrie vorgenommen werde. „Jeder Lehrer weiss, dass das Gemüt des Kindes, ehe der Unterricht beginnt, in Ruhe gekommen sein und eine Stimmung erlangt haben soll, welche den neu auftretenden Vorstellungen günstig ist. Aus diesem Grunde sind Zwischenzeiten zwischen den Lehrstunden notwendig.“[2])

Auf Grund und Boden der primitiven Aufmerksamkeit baut sich nun die für die Weckung des Interesses weit wichtigere 2) apperzeptionelle Aufmerksamkeit auf. Befördert wird diese letztere a) durch Hebung einer apperzipierenden Vorstellungsmasse im Bewusstsein. „Gedichte, welche allgemein gefallen, wirken nicht dadurch, dass sie etwas Neues lehren. Was man schon weiss, das malen sie aus; was jeder fühlt, sprechen sie aus. Die vorhandenen Vorstellungen werden gehoben, erweitert und verdichtet; hiermit geordnet und verstärkt.“[3]) Wenn irgend etwas Neues, sei es eine Vorstellungsreihe, ein Urteil, ein Begriff, in das Bewusstsein eintritt, so muss es etwas dem Vorstellungskreis des Schülers Verwandtes und Ähnliches in sich haben, wenn apperzipierende Vorstellungsmassen gehoben werden sollen. Dem völlig Neuen strömen keine Vorstellungen entgegen; ihm steht der Schüler fremd und kalt, stumpf und gleichgültig gegenüber. Die Apperzeption unterbleibt bei solchen Vorstellungen, die als gänzliche Fremdlinge die Schwelle unseres Bewusstseins überschreiten, und es kommt nur zur Perzeption, nur zur blossen Aufnahme neuer Vorstellungen, ohne dass diese sich mit den bereits erworbenen verbinden. b) durch Vermeidung des gar zu Einfachen.[4]) Wenn dem Neuen zu viel Verwandtes entgegenströmt, so wird das Neue wohl apperzipiert, aber ohne jede energische Anregung der Seelenthätigkeit. Es erscheint als etwas Altes, mindestens als etwas Triviales, das folglich gleichgültig lässt und nur das drückende Gefühl der Langenweile verursacht. Das geschieht z. B., wenn schon durchgearbeitete Gebiete mit kleinen Abänderungen noch einmal in der früheren Weise durchgearbeitet werden, wenn besprochene Erzählungen noch einmal in ihrer ganzen

[1]) „Umriss“ § 75. Herbart: „Lehrbuch der Psych.“ § 213. Vergl. auch Herb. sämtl. W. herausg. v. Hartenst. Bd. VII, p. 66.

[2]) Strümpell: „Päd. Psych.“ 4. Kap.

[3]) „Umriss“ § 77, Abs. 2.

[4]) Ebenda § 77, Abs. 5.

Breite durchgenommen werden. c) durch Vermeidung von Störungen der im Gange befindlichen Apperzeption. „Gestört wird das Merken durch unzeitige Pausen und fremdartige Einmischungen; gestört wird es auch durch Apperzeptionen, welche das ins Licht stellen, was im Schatten bleiben sollte. Dahin gehören Worte, die sich zu oft wiederholen, angewöhnte Redensarten, alles was die Sprache auf Kosten der Sache hervorhebt, selbst Reime, Versglieder und rhetorischer Schmuck am unrechten Orte.“ [1]) d) durch Anregung von Erwartungen, welche dem Neuen entgegenkommen. Spannung wird nun erregt durch Darbieten des Neuen in Teilen oder Absätzen.[2]) e) durch analytische Vorbereitung des Neuen.[3]) Damit das synthetisch Neue verstanden und bearbeitet werden könne, muss der Schüler erst in den Gedankenkreis desselben versetzt werden. Die Vorstellungen müssen rege gemacht werden, welche mit dem Neuen in Beziehung stehen und dasselbe erklären und verdeutlichen können. Dabei wird der vorhandene Gedankenkreis des Zöglings analysiert, und die für den Unterrichtszweck geeigneten Vorstellungen werden aus ihrer Verbindung mit andern befreit; sie werden ferner berichtigt und erweitert, und sind sie zu schwach und ungenügend, so wird das Fehlende herbeigeschafft.

Für den Unterricht giebt es zwei Ausgangspunkte: Erfahrung und Umgang. Unmittelbares Interesse am Objektiven betrifft die Erfahrung und unmittelbares Interesse am Subjektiven den Umgang. Mit Berücksichtigung der für die primitive und apperzipierende Aufmerksamkeit gegebenen Vorschriften hat nun der Unterricht Erfahrung und Umgang, die beiden Hauptquellen der vorhandenen Vorstellungsmassen, zu ergänzen. „Wie nun Erfahrung und Umgang, so muss auch das Frühergelernte durch den späteren Unterricht ergänzt werden. Dies setzt aber eine solche Anlage des gesamten Unterrichts voraus, dass immer das Spätere schon das Frühere vorfinde, mit welchem es sich verbinden soll.“ [4]) Hiermit ist das ausgesprochen, was man das Gesetz der Propädeutik nennt. Dieses Gesetz als eine ebenfalls wichtige Bedingung des Interesses fordert eine solche Anordnung der Lehrstoffe, dass das Vorhergehende immer das Nachfolgende verständlich macht, dass mit möglichst grösstem Vorteil jedes Vorangehende dem näher oder entfernter Nachfolgenden die Disposition des Schülers zubereitet. Im Gesetz der Propädeutik liegt auch dies mit eingeschlossen, dass mit dem Thatsächlichen, dem Erfahrungsmässigen, dem Vorstellbaren begonnen und so der zur Erkenntnisbildung nötige Stoff beschafft werden muss. Wir dürfen also den Abstraktionsprozess nicht eher beginnen, als bis die Schüler den Gesamtumfang der hierher gehörenden Begriffe beherrschen.

3) Wenn wir nach unseren bisherigen Ausführungen gesehen haben, dass die primitive und apperzeptionelle Aufmerksamkeit die Bedingungen

---

[1]) „Umriss“ § 77, Abs. 4.
[2]) Ebenda § 77.
[3]) Ebenda § 77, 6.
[4]) Ebenda § 78.

des Interesses sind, so darf nicht übersehen werden, dass es sich da nur um das unmittelbare Interesse handelt, um jenes Interesse, das durchaus unegoistisch ist und den Lohn in sich selbst findet. Wendet sich aber der Unterricht nicht an das unwillkürliche, sondern statt dessen an das willkürliche Aufmerken, an jenes Aufmerken, das durch Aufmunterungen oder noch öfter durch Verweise und Strafen erreicht werden soll, so tritt hiermit an die Stelle des unmittelbaren Interesses ein mittelbares, das vom Vorsatz und Selbstzwange des Zöglings abhängig ist. Soll nun auch dies mittelbare Interesse nicht vorwiegend die Grundlage des Lernens bilden, so darf doch nicht übersehen werden, „dass die primitive und die apperzipierende Aufmerksamkeit auch bei der besten Methode nicht von jedem Individuum im hinreichenden Grade können erlangt werden; alsdann muss die willkürliche Aufmerksamkeit, also der Vorsatz des Schülers, in Anspruch genommen werden. Hierbei darf es nicht bloss auf Lohn und Strafe ankommen, sondern hauptsächlich auf Gewohnheit und Sitte; also hängt hier der Unterricht mit Regierung und Zucht zusammen.“ [1]) „Am meisten wird die willkürliche Aufmerksamkeit für Gedächtnissachen verlangt;“ [2]) denn zum absichtlichen Memorieren gehört einige Selbstbeherrschung. Um die Anstrengung des willkürlichen Aufmerkens zu mindern, ist die Frage von Wichtigkeit, welche Stelle man dem Auswendiglernen anweisen soll. In Bezug hierauf sagt Herbart: „Das Auswendiglernen darf nirgends das erste sein, ausser wo es von selbst, ohne Anstrengung von statten geht. Denn wenn es bei neuen Gegenständen — die der Lehrling noch nicht falsch verbunden haben kann — Anstrengung kostet, so zeigt dies, dass die einzelnen Vorstellungen von irgend einem Widerstande zu schnell zurückgedrängt werden, um sich unter einander zu verbinden. Man muss alsdann erst darüber sprechen, damit beschäftigen, die Gegenstände geläufiger machen, zuweilen selbst einen günstigen Zeitpunkt abwarten. Wo noch für Klarheit des Einzelnen und für Assoziation zu sorgen ist, da müssen diese vorangehen. Sind die Vorstellungen dadurch verstärkt worden, so wird das Auswendiglernen leichter gelingen.“ [3]) Es kommt also darauf an, dass der Verstand und das Gemüt sich erst die Dinge aneignen, bevor sie dem Gedächtnis übergeben werden. Nur verstandesmässig gegliederter und verarbeiteter Stoff, nicht ungeformtes Material, keine blosse Aggregation zusammengehöriger Einzelheiten darf auswendig gelernt werden. Um dem zu entgehen, das willkürliche Aufmerken immer von neuem wieder in Anspruch zu nehmen, soll die sogenannte immanente Repetition in Anwendung kommen. Aller rechte Unterricht muss dem Schüler ununterbrochen Gelegenheit geben, das bereits Gelernte zu wiederholen oder sagen wir besser anzuwenden.

---

[1]) „Umriss“ § 80.
[2]) Ebenda § 81.
[3]) Ebenda § 81, 2.

§ 4.

Vielseitigkeit des Interesses.

Während nach der allgemeinen Pädagogik bei der Begründung der Vielseitigkeit des Interesses von einem Bedürfnis der Gesellschaft die Rede ist und verlangt wird, die Erziehung solle dem Zögling nicht nur Verständnis in einem Fache, sondern auch Teilnahme für andere Fächer einflössen, damit nicht „im höhern Reiche der eigentlichen Menschheit die Arbeiten bis zur gegenseitigen Unkunde vereinzelt werden,"[1]) wird im Umrisse auf die Bedürfnisse des menschlichen Geistes hingewiesen, dessen Thätigkeit sich in mannigfachen Richtungen zu manifestieren sucht.[2]) Der von dem Bedürfnisse des menschlichen Geistes ausgehende Grund, warum das Interesse als ein vielseitiges bezeichnet wird, ist der urspüngliche und umfassendere. Denn wäre der menschliche Geist nicht seiner Natur nach in mannigfacher Weise empfänglich, so würde auch in der menschlichen Gesellschaft nicht eine Mannigfaltigkeit der geistigen Thätigkeit wahrnehmbar sein.

Als ein nach allen Richtungen strebendes, kräftiges Wesen muss der Zögling die Idee der Vollkommenheit, welche ein extensives, intensives und konzentriertes Wollen verlangt, in sich zu verwirklichen suchen. „Die Intension ist grossenteils Naturgabe, die Konzentration auf einen Hauptgegenstand ist erst im spätern Alter möglich und zweckmässig, und es bleibt also übrig die Extension oder Ausbreitung der Kraft auf eine unbestimmte Menge von Gegenständen. Dieser Begriff ist der erste, den die Erziehungslehre verfolgen muss. Die Ausbreitung der Kraft des Zöglings in eine Mannigfaltigkeit von Strebungen darf aber nicht eine ebenso grosse Vielheit von Begierden und Forderungen erzeugen, denn der Tugendhafte darf gar kein Äusseres unbedingt begehren. Daher ist die Aufgabe so zu fassen, dass Vielseitigkeit des Interesses beabsichtigt werde." [3])

Man kann ein Subjektives und Objektives der Vielseitigkeit unterscheiden. Das Objektive der vielseitigen Bildung stellt die Mannigfaltigkeit der Unterrichtsgegenstände dar, während beim Subjektiven lediglich die geistigen Funktionen ins Auge gefasst werden. Der Begriff der Vielseitigkeit will nicht stofflich, sondern dynamisch verstanden sein. „Das Viele, welches die Erziehung herbeischaffen soll, muss immer als ein subjektives Viele betrachtet werden." [4]) Dem Erzieher schwebt nicht eine „gewisse Anzahl einzelner Zwecke, sondern die Aktivität des heranwachsenden Menschen überhaupt vor, — das Quantum seiner innern, unmittelbaren Belebung und Regsamkeit. Je grösser dies Quantum, —

---

[1]) p. 146.

[2]) „Umriss" § 62.

[3]) Herbarts „kleinere philos. Schriften" herausg. v. Hartenst. Bd. II, p. 84 u. 85. Vergl. auch Herbart: „Bemerkungen über einen päd. Aufsatz" 1814.

[4]) Herbarts sämtl. Werke herausg. v. Hartenst. Bd. XI, p. 442.

je voller, ausgedehnter und in sich zusammenstimmender, — desto vollkommener und desto mehr Sicherheit unserem Wohlwollen.“ [1])

Vielseitigkeit muss streng unterschieden werden von Vielgeschäftigkeit. Nach Herbart soll der werdende Mensch nicht für vielerlei Stoffe auf einmal sich interessieren, weil dadurch Zersplitterung und Zerstreuung des Geistes herbeigeführt wird. „Nicht bloss Einseitigkeit, sondern auch Zerstreuung ist ein Gegenteil der Vielseitigkeit;“ [2]) denn Zerstreuung oder Flattersinn ist Mangel an Persönlichkeit, während Vielseitigkeit Eigenschaft der Person sein soll. Bei der Vielgeschäftigkeit wird der Geist von einer Vielheit von Gegenständen hin- und hergezogen und dadurch nach Herbart die Einheit des Bewusstseins beeinträchtigt. Dagegen die Vielseitigkeit bedeutet Sammlung und Vereinigung des subjektiv Vielen zur Einheit. Dadurch kommt der Mensch zum Bewusstsein seines inneren Selbst, und die zur Einheit gebändigte Mannigfaltigkeit der Gemütszustände fördert die Einheit der Persönlichkeit.

In Ansehung der Idee der Vollkommenheit fordert Herbart, damit nicht Schwäche neben der Stärke missfalle, gleichschwebende Vielseitigkeit.[3]) Damit scheint der bekannte didaktische Grundsatz: Berücksichtige die Individualität des Kindes! hinfällig geworden zu sein.

Es erhebt sich darum die Frage nach dem Verhältnis der gleichschwebenden Vielseitigkeit des Interesses zur I n d i v i d u a l i t ä t. Ist die Individualität mit Vielseitigkeit verträglich? Werden nicht aus dem zwischen der Sorge für die Erhaltung der Individualität und der für Vielseitigkeit des Interesses herzustellenden Compromiss[4]) dem Erzieher widersprechende Aufgaben erwachsen, die eckige Gestalt des Individuums zu erhalten und gleichzeitig sie abzurunden? Ist nicht zu besorgen, dass der pädagogisch Handelnde, wenn er die Individualität unversehrt zu erhalten sich vorsetzt, in der unbewusst hervorbrechenden Naturkraft derselben nicht bloss eine Schranke, sondern auch eine entgegenwirkende Kraft für seine Absichten finden werde? Allein dieser pädagogische Dualismus wird durch die Herbartsche Erklärung abgewiesen, dass die Erhaltung der Individualität nur als eine negative Bestimmung für den Zweck der Erziehung anzusehen sei.[5]) Von einer Gleichstellung gleichschwebender Vielseitigkeit des Interesses und der Individualität kann nicht die Rede sein.[6]) Denn Vielseitigkeit des Interesses als conditio sine qua non zur Erreichung ethischer Zwecke repräsentiert einen unmittelbaren, Erhaltung der Individualität aber nur einen mittelbaren Wert. Sind ja die Individualitätszüge an sich moralisch gleichgültig und nur mittelbar moralisch wertvoll, sofern und soweit sie nämlich der Herrschaft des gleichschwebenden vielseitigen Interesses zu dienen bereit

---

[1]) p. 145, 8.
[2]) „Umriss“ § 65.
[3]) p. 146.
[4]) Herbarts „Allg. Päd.“ 1. Buch, II. Kap. VI.
[5]) p. 149.
[6]) p. 153.

sind. „Je weiter die Individualität in die Vielseitigkeit verschmolzen ist, desto leichter wird der Charakter seine Herrschaft im Individuum behaupten.“ [1]) Der Erzieher soll wohl um die Erhaltung der natürlichen Individualitätsbeschaffenheiten besorgt sein, aber diese Erhaltung bedeutet nicht eine solche um jeden Preis, sondern nur eine Erhaltung im Sinne der idealisierten Individualität. Die Individualität soll in der Vielseitigkeit nicht gänzlich untergehen, sondern sie muss soweit gewahrt bleiben, als sich nur irgend mit dem Hauptzwecke des Unterrichts vereinigen lässt.

§ 5.

Die Bedingungen der Vielseitigkeit.

1. Vertiefung und Besinnung.

Es leuchtet ohne weiteres ein, dass eine vielseitige Bildung nicht schnell erworben werden kann. Nach Herbart müssen zur Erreichung derselben die vier formalen Stufen der Klarheit, Assoziation, des Systems und der Methode durchlaufen werden. Die Untersuchung der Bedingungen der Vielseitigkeit führt aber zunächst auf deren zwei, die ganz allgemeiner Art sind. Beim Erstreben einer vielseitigen Bildung ist Vertiefung in Vielerlei das erste. „Die Vertiefung geschieht, indem ein Gedanke (oder eine Gedankenreihe) in uns solche Lebhaftigkeit gewinnt, dass diejenigen Vorstellungen, welche gewöhnlich unser Selbstbewusstsein begleiten, dadurch verdrängt werden.“ [2]) Zu diesem Zwecke gehört allem, was würdig ist, bemerkt, gedacht, empfunden zu werden, eine eigene Sorgfalt, um es richtig und ganz zu fassen. „Denn welches Geschäft und welche Art des Wissens ist so schlecht, welcher Gewinn auf dem Wege der Bildung lässt sich so ganz ohne Verweilen erhaschen, dass man nicht nötig hätte, eine Zeit lang von allem andern die Gedanken abzuziehen, um sich hier einzusenken!“ [3]) Wer also vielseitige Bildung erwerben will, dem müssen viele Vertiefungen zugemutet werden; es müssen viele Vorstellungen in gehöriger Stärke und Reinheit ins Bewusstsein gebracht werden. Damit darf es aber nicht sein Bewenden haben, weil sonst die Einheit beeinträchtigt wird. „Die mannigfaltigen Vertiefungen nämlich, als heterogene Zustände, deren jeder für sich das Gemüt ganz füllen muss, schliessen einander aus. Keiner darf sich in den andern einmengen, damit jeder in seiner Art vollendet werden könne.“ [4]) Jede Vertiefung setzt also einen besonderen Akt des Bewusstseins voraus.

Zur Vielseitigkeit als Eigenschaft der Person gehört aber zweitens auch dies, dass die vorhergegangenen Vertiefungen in ein Bewusstsein zusammengefasst werden, weil die Persönlichkeit auf der Einheit des

---

[1]) Herbarts „Allg. Päd.“ 1. Buch, II. Kap. VI.
[2]) Herbarts sämtl. Werke herausg. v. Hartenst. Bd. XI, p. 436.
[3]) p. 157, I.
[4]) Herbarts sämtl. Werke herausg. v. Hartenst. Bd. XI, p. 437.

Bewusstseins beruht. Voraussetzung dafür ist die Bestimmung, dass das Viele, was in den einzelnen Vertiefungen aufgefasst wird, sich nicht widerstreite, sondern der Vereinigung fähig sei. Enthält es Widersprechendes, so kommt es entweder gar nicht zusammen, sondern bleibt zum Nachteil des persönlichen Bewusstseins nebeneinander liegen; oder es erzeugt der Versuch der Vereinigung aufreibende Zweifel, welche Zerrissenheit des Gemütes herbeiführen. Jene Sammlung und Verbindung der nacheinander in gehöriger Reinheit und Stärke möglichst ungehemmt ins Bewusstsein gebrachten Vorstellungen nennt nun Herbart Besinnung.[1])

Was nun die Beziehung der Besinnung auf die in der Vielseitigkeit liegende Einheit anlangt, so werden bei der Besinnung einzelne Vertiefungen in ein Bewusstsein zusammengefasst, während die persönliche Vielseitigkeit auf ein volles, ausgedehntes, in sich zusammenstimmendes Quantum innerer unmittelbarer Belebung und Regsamkeit hinweist.

Je inniger die Verbindung der Vorstellungen ist, je mehr und je genauer die Gegenstände der Vertiefungen sich durchdringen, je vollkommener sie eins werden, desto mehr gewinnt die Person und damit die Vielseitigkeit. Herbart fordert nun im Lehrbuch der Psychologie, „dass Vertiefung und Besinnung gleich einer geistigen Respiration stets miteinander abwechseln sollen.“[2]) Damit vergleiche man die betreffende Stelle aus Herbarts Abhandlung „Über die dunkle Seite der Pädagogik.“[3]) Der Wechsel von Vertiefung und Besinnung hat nach Herbart in der Weise zu erfolgen, dass eine, je nach der Fähigkeit der Schüler, längere oder kürzere Reihe von Auffassungen in ihren einzelnen Vorstellungen eine einheitliche Zusammenfassung erfahre. Genauere Überlegungen über die Bedingungen der Vielseitigkeit folgen im nächsten Abschnitt.

2. Die formalen Stufen als Bedingungen der Vielseitigkeit.

Differenziert man Vertiefung und Besinnung nach dem Einteilungsgrund, ob dabei der Gemütszustand ein ruhender oder in Bewegung begriffener ist, so führt dies auf die Herbartschen Stufen der Klarheit, Assoziation, des Systems und der Methode.

„Die ruhende Vertiefung, wenn sie nur reinlich ist und lauter, sieht das Einzelne klar.“[4]) „Der Fortschritt einer Vertiefung zur andern assoziiert die Vorstellungen.“[5])

„Die ruhende Besinnung sieht das Verhältnis der Mehreren; sie sieht jedes Einzelne als Glied des Verhältnisses an seinem rechten Ort“ und heisst darum System.[6]) „Der Fortschritt der Besinnung ist Methode.“[7])

---

[1]) p. 157, I.
[2]) § 210.
[3]) Herbarts sämtl. Werke herausg. v. Hartenst. Bd. VII, p. 66 unten u. 67.
[4]) p. 159, 17.
[5]) p. 159, 18.
[6]) p. 160, 19.
[7]) p. 160, 20.

Ruhend heisst die Vertiefung augenscheinlich deshalb, weil es sich hier um ein Verweilen handelt, um in jede einzelne Vorstellung tief einzudringen und so das Einzelne bestimmt aufzufassen. „Für den Anfang, solange Klarheit des Einzelnen die Hauptsache ist, passen kurze, möglichst verständige Worte, und es wird oft ratsam sein, diese von einigen Schülern sogleich, nachdem sie gesprochen worden, genau wiederholen zu lassen.“[1]) Bei der fortschreitenden Vertiefung kommt es darauf an, dass jede Vorstellung in viele zufällige Verbindungen mit andern, am meisten mit den ihr verwandten eingehe.[2]) „Für die Association ist freies Gespräch die beste Weise, weil hierdurch der Lehrling Gelegenheit bekommt, die zufällige Verbindung der Gedanken zum Teil so, wie es ihm gerade am leichtesten und bequemsten fällt, zu versuchen, zu verändern, zu vervielfältigen und nach seiner Art sich das Gelernte anzueignen. Dadurch wird der Steifheit vorgebeugt, welche aus dem bloss systematischen Lernen entsteht.“[3]) Das System verlangt einen mehr zusammenhängenden Vortrag. „Durch Hervorheben der Hauptgedanken wird das System den Vorzug geordneter Kenntnisse fühlbar machen; durch grössere Vollständigkeit die Summe der Kenntnisse vermehren. Beides wissen die Lehrlinge nicht zu schätzen, wenn der systematische Vortrag zu früh kommt.“[4]) „Die Methode durchläuft das System, produziert neue Glieder desselben und wacht über die Konsequenz in seiner Anwendung.“[5]) „Übung im methodischen Denken wird der Schüler durch Aufgaben, eigene Arbeiten und deren Verbesserung erlangen.“[6]) Es ergeben sich also für die vier Stufen die Lehrweisen: kurze, verständliche Worte, Vor- und Nachsprechen — Gespräche — Vortrag — Aufgabe. In der „Allg. Päd.“ entspricht dem die Reihe: zeigen, verknüpfen, lehren, philosophieren.[7])

Die bisherigen Ausführungen lassen sich dahin zusammenfassen, dass in einem idealen Gedankenkreise, wie er dem Begriff der persönlichen Vielseitigkeit entspricht, Klarheit alles Einzelnen herrscht, vielfache mögliche Verknüpfungen und folglich leichte Beweglichkeit bestehen, unter diesen vielfachen, zu mannigfachen Übergängen vorbereitenden Verknüpfungen eine feste Vorstellungsreihe hervorragt, und dass diese Vorstellungsreihe durch vielseitige, von den einzelnen Gliedern ausgehende Bewegung der Gedanken Vervollständigung und Übung erfährt. Sorgen Klarheit und Association dafür, dass der Mensch nicht in Einförmigkeit festhänge, sondern vielfach lebe, sich rege und bewege, so dienen System und Methode dazu, dass der Mensch stets wisse, wo er sei, in seinem Wollen

[1]) „Umriss“ § 69.
[2]) Herbarts sämtl. Werke herausg. v. Hartenst. Bd. XI, p. 439.
[3]) „Umriss“ § 69, 2.
[4]) Ebenda § 69, 3.
[5]) p. 160, 20.
[6]) „Umriss“ § 69, 4.
[7]) p. 176. Vergl. auch Herbarts „kleinere philos. Schriften“ herausg. v. Hartenst. Bd. II, p. 94.

wie in seinem Denken, dass ihm, so viel möglich, sein ganzes Denken und sein ganzes Wollen stets gegenwärtig sei.[1])

Es lässt sich nicht verkennen, dass die Ableitung der vier formalen Stufen aus Vertiefung und Besinnung zum Teil gezwungen erscheint. Dass bei der klaren Auffassung des Einzelnen das Gemüt in Vertiefung begriffen sein muss, darüber kann kein Zweifel sein, und die Stufe der Klarheit wird so mit Recht der Vertiefung zugewiesen. Die Association erscheint als eine Verknüpfung, die durch die Phantasie bestimmt wird, welche „jede Mischung kostet und nichts als das Geschmacklose verschmäht.“ [2]) Prüft aber die Phantasie die Verknüpfung der Vorstellungen, so urteilt und entscheidet doch die Person als solche über die Verbindung der Gedanken, und es liegt somit in dieser Stufe vielmehr ein Moment der Besinnung als der Vertiefung vor. Bei der dritten Stufe des Systems kann bezweifelt werden, ob die systematische Auffassung nur Sache der Besinnung sei. Denn es ist doch wohl unwahrscheinlich, dass die Verhältnisse nach vorausgehender Klarheit und Association immer so deutlich vor Augen liegen, dass man sich bei der Aufstellung oder Auffassung des Systems nur auf sie zu besinnen brauchte. Die vierte Stufe der Methode gehört mit Recht der fortschreitenden Besinnung an. Behält man aber unbefangen Wirklichkeit und Praxis im Auge, so darf auch auf dieser Stufe Vertiefung nicht gänzlich ausgeschlossen werden. Denn wenn es sich beispielsweise um Lösung von Aufgaben handelt, so werden wohl vielfach der Besinnung erst wieder Vertiefungen vorangehen müssen. Die begriffliche Bestimmung der vier formalen Stufen unter dem Gesichtspunkt der Vertiefung und Besinnung leidet augenscheinlich deshalb an Unklarheit, weil der Gegensatz von Vertiefung und Besinnung nicht so weit auseinander gehalten werden darf, wie Herbart es thut.

3. Das Verhältnis der vier Stufen zu den allgemeinen Begriffen der Vertiefung und Besinnung.

Nach Herbart werden Klarheit und Association der Vertiefung, System und Methode aber der Besinnung subsumiert. Hieraus geht aber keineswegs hervor, dass bei jedem Wechsel von Vertiefung und Besinnung auch jedesmal die vier Stufen durchlaufen werden müssen, dass also die beiden allgemeinen Begriffe identisch sind mit den vier formellen Grundbegriffen. Es weisen vielmehr mancherlei Stellen aus den pädagogischen Schriften Herbarts darauf hin, dass die vier Stufen nur eine spezielle Art der allgemeinen Begriffe Vertiefung und Besinnung darstellen. Der Umstand, dass Herbart im Umriss die vier formalen Grundbegriffe geradezu unter dem Gesichtspunkte ihrer Beziehung zur Lehrweise anführt, weist im Hinblick auf die früher genannten Lehrweisen darauf hin, dass die formalen Stufen schwerlich auf einzelne Lehrabschnitte anzuwenden sind und immer oder auch nur der Regel nach unmittelbar

[1]) Herbarts sämtl. Werke herausg. v. Hartenst. Bd. XI, p. 441.
[2]) p. 159, 18.

hintereinander durchlaufen werden müssen. Herbart sagt auch nicht, dass die Association sich auf den Kreis der eben zuvor einzeln aufgefassten Vorstellungen beschränken soll, vielmehr wünscht er bei der Stufe der Association mancherlei zufällige Verknüpfungen. „Jede Vorstellung muss in viele zufällige Verbindungen mit andern, am meisten mit den ihr verwandten eingehen.“ [1]) Schon der Ausdruck „Menge der Associationen“ [2]) deutet darauf hin, dass beim Fortschritt einer Vertiefung zur andern über den Kreis der eben einzeln geklärten Vorstellungen hinauszugehen ist. Der geistige Respirationsprozess, der Wechsel von Vertiefung und Besinnung, muss aber in jeder Stunde und bei jedem Lehrabschnitte stattfinden, denn überall muss nach einer Reihe von Auffassungen ein Haltepunkt gemacht werden. So verlangt Herbart in Bezug auf den Geschichtsvortrag: „Es müssen Ruhepunkte eintreten, weil sonst der Wechsel der Vertiefung und Besinnung nicht kann erreicht werden; ja schon weil die Reihenbildung sonst misslingt, indem das Nachfolgende vom Vorhergehenden eine Hemmung erleidet.“ [3]) Niemand wird nun behaupten wollen, dass ich bei der einheitlichen Zusammenfassung der eben vorher aufgefassten Vorstellungen auch jedesmal die vier Stufen durchlaufen habe.

Das Durchlaufen der vier formalen Stufen fordert Herbart nur für eine Gruppe oder, wie er gleichbedeutend sagt, für ein Glied. „Um also das Gemüt stets beisammen zu halten, schreiben wir vor allen Dingen dem Unterricht die Regel vor: in jeder kleinsten Gruppe seiner Gegenstände der Vertiefung und Besinnung gleiches Recht zu geben; also Klarheit jedes Einzelnen, Association des Vielen, Zusammenordnung des Associierten, und eine gewisse Übung im Fortschreiten durch diese Ordnung nacheinander gleichmässig zu besorgen.“ [4]) Auf dem Durchlaufen der vier Stufen innerhalb eines kleinsten Gliedes oder einer kleinsten Gruppe beruht die Sauberkeit des Unterrichts.

Das „Also“ in der eben citierten Stelle in der „Allg. Päd.“ scheint aber gerade darauf hinzudeuten, dass die vier Stufen mit Vertiefung und Besinnuug identisch sind. Indess darf man hier folgende Erwägung nicht ausser acht lassen. Hätte Herbart hier Vertiefung und Besinnung im Sinne des geistigen Respirationsprozesses verstanden, bei dem, wie wir wissen, beide stets unmittelbar aufeinander folgen, so würde er wohl schwerlich in Bezug auf die Aufeinanderfolge von Vertiefung und Besinnung den allgemeinen Ausdruck „gleiches Recht zu geben“ angewendet haben. Ausserdem ergiebt auch der ganze Zusammenhang, dass das „Also“ nicht zu der Annahme nötigt, jeder Wechsel von Vertiefung und Besinnung sei mit dem Durchlaufen der vier Stufen identisch. Es könnte nun jemand für die Identifizierung der vier Stufen mit Vertiefung und Besinnung die Stelle aus der „Allg. Päd.“ Herbarts anführen, in der es heisst, dass die zu allgemeinen Begriffe der Vertiefung und Besinnung

[1]) Herb. sämtl. Werke herausg. v. Hartenst. Bd. XI, p. 439.
[2]) p. 159, 18.
[3]) „Umriss“ § 242.
[4]) p. 174, 22.

in die Sphäre der Anwendbarkeit herabzuziehen seien.[1]) Allein der Zusammenhang drängt zu folgender Erklärung: Zur Hervorbringung persönlicher Vielseitigkeit genügt offenbar der geistige Respirationsprozess nicht; denn bei der Besinnung werden ja immer nur die Vorstellungen verbunden, welche eben zuvor ins Bewusstsein getreten waren. Persönliche Vielseitigkeit aber weist hin auf ein volles, ausgedehntes, in sich zusammenstimmendes Quantum innerer unmittelbarer Belebung und Regsamkeit. Um also auf persönliche Vielseitigkeit hinzuwirken, müssen allerdings die zu allgemeinen Begriffe der Vertiefung und Besinnung durch Spezialisierung in die Sphäre der Anwendbarkeit herabgezogen werden.

Es handelt sich jetzt noch um die Frage, was eigentlich eine kleinste Gruppe sei, innerhalb deren die vier Stufen durchlaufen werden sollen. Man ist unwillkürlich geneigt, bei diesem Ausdrucke an einzelne Lehrabschnitte zu denken. Nimmt man jedoch zu den bisherigen Darlegungen noch das hinzu, was Herbart im Umriss § 120 sagt, so kann von einer Identifizierung der kleinsten Gruppe mit einem einzelnen Lehrabschnitte nicht die Rede sein. Am wahrscheinlichsten kommt mir die Deutung vor, den Begriff der kleinsten Gruppe im Sinne eines kleinsten systematischen Ganzen zu denken, dessen einzelne Bestandteile zuvor einzeln für sich und möglichst ohne Zusammenhang mit andern aufgefasst und dann in noch zufällige Verknüpfungen gebracht sind. Diejenigen, welche darauf bestehen, die kleinste Gruppe als Lehrabschnitt zu deuten, gehen sicherlich von der ungerechtfertigten Voraussetzung aus, dass die vier Stufen bei Herbart das Schema für Aneignung der einzelnen Lehrabschnitte bilden. Aber in Herbarts päd. Schriften findet sich nicht die geringste Andeutung für die Verwendung der Stufen zur Bestimmung des Lehrverfahrens. Herbart hat mit den formalen Stufen nur den „Gang des Unterrichtens im ganzen beschreiben, nicht aber vorschreiben wollen, dass in jeder einzelnen Unterrichtsstunde ein solches Vierfaches der Reihe nach zu geschehen habe.“ [2])

Bei einer Überschau dieser Ausführungen lässt sich zusammenfassend sagen, dass zwischen den allgemeinen Begriffen der Vertiefung und Besinnung und den vier formalen Stufen zu unterscheiden ist. Nicht jeder Wechsel von Vertiefung und Besinnung ist auch ein Durchlaufen der vier formalen Stufen. Vertiefung und Besinnung stellen nur das dar, was man den geistigen Respirationsprozess nennt, und kommen in jeder Stunde und bei jedem Lehrabschnitte zur Anwendung. Die vier formalen Stufen dienen aber zur Förderung der persönlichen Vielseitigkeit und finden Anwendung in jeder kleinsten Gruppe. Deren einzelne Bestandteile werden zuvor einzeln für sich und möglichst ohne Zusammenhang mit anderen aufgefasst und dann in noch zufällige Verknüpfungen gebracht. Dabei bleibt auch unbestimmt, ob die einzelnen Bestandteile gleich hintereinander einzeln klar gemacht und associiert werden oder der eine bei

---

[1]) p. 159, 15.

[2]) Ziegler: „Geschichte d. Päd.“ p. 299.

dieser, der andere bei jener Gelegenheit. *Gleichmann* in seiner Schrift „Über Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts“ weicht von diesen meinen Ausführungen beträchtlich ab. Nach wiederholter Erwägung hat sich mir *Glöckners* Auffassung[1]) der Lehre Herbarts über die formalen Stufen als die allein haltbare und richtige herausgestellt.

4. Die Stufen des Interesses.

Die formalen Stufen gelten nicht nur auf dem Gebiete der Erkenntnis, sondern als Bedingungen der Vielseitigkeit auch für die Bildung der Teilnahme. In Rücksicht auf letztere treten die formalen Stufen als Äusserungen des Interesses auf und heissen Merken, Erwarten, Fordern, Handeln.[2]) Nur die beiden ersten Glieder gelten für das Erkenntnisinteresse.

Rücksichtlich der Teilnahme lassen sich aber bei jeder sich vollendenden menschlichen Regung die vier genannten Stufen des Interesses beobachten.[3]) Die erste und einfachste Äusserung des Interesses ist die, dass sich unsere Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand lenkt. Dem Merken folgt nun die Erwartung. Beim Erwarten handelt es sich um eine Nicht-Übereinstimmung zwischen den im Bewusstsein befindlichen Vorstellungen und der Wirklichkeit. Das Erkenntnisinteresse ist mit dem Erwarten befriedigt, denn im Erwarten liegt Geduld. Eine Menge von Erfahrungen und Kenntnissen nehmen wir in uns auf rein im Interesse der Erkenntnis, und wir fordern nicht bei jeder Bereicherung unseres Wissensschatzes seine unmittelbare Verwendbarkeit für die Interessen der Teilnahme. „Man denke sich nun aber einen Menschen, dessen Gedankenkreis bloss eingeschränkt ist auf die Erkenntnis; er wird überall zuerst sich finden und der vollendete Egoist werden. Darum muss die Teilnahme nicht bloss auf Merken und Erwarten, sondern über diese Linie hinaus, fürs Beste strebend, zum Fordern und Handeln gebildet werden.“[4]) Fordert die Teilnahme, so kommt es zu Entschliessungen, zum Wirken für das Wohl der Menschheit und Gesellschaft. Aus der innerlich treibenden Regsamkeit, aus der Forderung wird dann schliesslich die sich darstellende Regsamkeit, die Handlung. Die innere Forderung treibt zur That. Bei Kindern tritt das Versuchen als Surrogat des Handelns ein.[5])

Das sind nach Herbart die seelischen Vorgänge bei der Entwickelung menschlicher Regungen. Die Unterrichtsarbeit, die solche menschlichen Regungen planmässig entwickeln will, hat diesen Vorgängen Rechnung zu tragen. Damit diese Entwickelungsstufen des Interesses entstehen können, sei der Unterricht anschaulich, kontinuierlich, erhebend und in die Wirklichkeit eingreifend.[6])

Im „Umriss der pädagogischen Vorlesungen“ setzt Herbart für die

[1]) Jahrb. d. V. f. wiss. Päd. p. 184 f.
[2]) p. 162 f.
[3]) p. 175 u. 176. Vergl. auch Herbarts „kleinere philos. Schriften“ herausg. v. Hartenst. Bd. II, p. 94.
[4]) Herb. sämtl. Werke herausg. v. Hartenst. Bd. XI, p. 464.
[5]) p. 163. [6]) p. 176.

Stufen des Interesses die Bedingungen desselben ein und lässt dem Aufmerken und Erwarten die ursprüngliche und appercipierende Aufmerksamkeit entsprechen. Fordern und Handeln bleiben vollständig unberücksichtigt.[1]) Dies hängt offenbar damit zusammen, dass Herbart im Umriss überhaupt nicht von den Äusserungen, sondern nur von den Bedingungen des Interesses spricht und darum gar keinen Anlass hat, darauf einzugehen, ob allen Regungen der Ausgang in äussere Thätigkeit versperrt werden soll oder nicht.

§ 6.

Die Gegenstände des vielseitigen Interesses.

1. Klassifikation der Gemütszustände.

Herbart will die Mannigfaltigkeit der Gegenstände dadurch umfassen, dass er die Gemütszustände klassifiziert und die verschiedenen Richtungen des Interesses aufzählt. Er schiebt beiseite die objektive Welt in ihrer Gliederung, soweit sie für den Unterricht in Betracht kommen kann, und kommt auf die Quelle des Subjekts. Dabei unterscheidet er die Gemütszustände der Erkenntnis und Teilnahme.[2]) „Unmittelbares Interesse am Objekt begleitet die Erkenntnis, für das Verhältnis der Objekte zum Menschen interessiert man sich in der Teilnahme am menschlichen Gefühle. Jenes betrifft die Erfahrung, dieses den Umgang.“[3]) Erkenntnis und Teilnahme sind die beiden Hauptarten der geistigen Thätigkeit des Zöglings. „Das erste der unterschiedenen Interessen, das am Objektiven, wird teils in der Auffassung der Objekte, teils im Begreifen ihrer gesetzmässigen Abhängigkeit untereinander, teils in dem Beifall empfunden, den ihr Zusammenstimmen und ihre Zweckmässigkeit uns abgewinnt. Das zweite, das Interesse am Subjektiven, widmet sich teils den Menschen als einzelnen Wesen, teils der Gesellschaft, teils dem Verhältnis der Natur zur Menschheit“, welches zum religiösen Bedürfnis führt.[4]) Hiermit haben wir die Glieder der Erkenntnis und Teilnahme gewonnen. Das Interesse zerfällt hiernach in Hinsicht auf die Erkenntnis in ein empirisches, spekulatives und ästhetisches und in Hinsicht der Teilnahme in ein sympathetisches, gesellschaftliches und religiöses Interesse.[5])

a) Spezifische Verschiedenheiten unter den Gliedern der Erkenntnis. *α*) Wird der Geist gerichtet auf das Viele, Bunte und Mannigfaltige, nimmt er die Natur hin, wie sie sich giebt, und wird er bloss mehr und mehr voll von dem Wirklichen, so ist die Erkenntnis empirischer Art. *β*) Kommt der menschliche Geist zum Nachdenken über die kausalen Zusammenhänge der Dinge und Ereignisse, frage ich nach Grund und Folge, Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel, so ist das spekulative

---

[1]) „Umriss“ §§ 73, 75, 77.
[2]) p. 164.
[3]) Herbarts sämtl. Werke herausg. v. Hartenst. p. 443 b.
[4]) Ebenda Bd. XI, p. 443 unten und 444.
[5]) Herbarts päd. Schriften herausg. v. Barth. 3. Aufl. Bd. II, X. Abs. 30.

Interesse thätig. Dieses Interesse hat es mit der Erfassung des Abstrakten zu thun; es hängt an Begriffen und hat das Bestreben, die Anschauungen zu umfassen, ohne sich damit zu vermengen. γ) „Nicht einen Gegensatz, aber einen Zusatz zur Anschauung giebt der Geschmack.“ [1]) Das ästhetische Interesse hängt an den Verhältnissen, nicht an der Menge und Masse.

b) Spezielle Verschiedenheit unter den Gliedern der Teilnahme. α) „Nimmt die Teilnahme ganz einfach die Regungen auf, die sie in menschlichen Gemütern findet, folgt sie dem Laufe derselben, so ist sie bloss sympathetisch.“ [2]) Bei dieser Art der geistigen Thätigkeit nimmt der Mensch teil an den Erlebnissen und Schicksalen des Individuums. β) Sondert man die mannigfaltigen Regungen vieler Menschen von den Individuen ab, hat man Verständnis für grössere Verhältnisse der Gesellschaft, nimmt man teil an dem, was vielen als Wohl und Wehe erscheint, so tritt der Gemeinsinn für das Gedeihen menschlicher Bestrebungen ein und es entsteht das, was Herbart kurz als gesellschaftliches Interesse bezeichnet. γ) „Wenn sich endlich die Teilnahme auf die Geschichte und Schicksale der Menschheit im Ganzen richtet, wenn dem Verstande, wie dem Gefühl klar wird, dass die Regelung der Geschichte der Menschheit sich allen menschlichen Kräften entzieht und eben deshalb auch die Geschichte jedes einzelnen nicht in seiner Macht liegt, dann gesellen sich ihr im Herzen Furcht und Hoffnung zu. Man spricht hier vom religiösen Interesse.“ [3])

Es liegt nun die Frage nahe, was Herbarts Interessenlehre im Verhältnis zu den menschlichen Wertgebieten: dem Erkennen, dem künstlerischen Schaffen, dem sittlichen Verhalten und der Religion bedeutet. Es ist augenfällig, dass Herbarts Interessentheorie die vier Wertgebiete menschlicher Bethätigung umfasst. Seine Forderung der gleichschwebenden Vielseitigkeit des Interesses will besagen, dass diese vier Bethätigungsweisen einander das Gleichgewicht zu halten haben, und dass die menschliche Natur in diesen vier Wertgebieten sich gleichmässig ausleben soll. Denn es liegen in jedem dieser Wertgebiete gewisse Gefahren, nicht so, dass sie überall aktuell werden müssten, nur in dem Sinne, dass es leicht zu Überspannungen und Übertreibungen kommen kann, wenn die harmonisierende Wirkung der übrigen Thätigkeiten fehlt. Eine Betrachtung der vier Wertgebiete menschlicher Bethätigung nach ihren Vorzügen und Schranken liegt aber ausserhalb des Rahmens unserer Arbeit und muss deshalb unterbleiben.

2. Die Materie des Unterrichts als Entfaltungsmittel der sechs Interessen.[4])

In der „Allg. Päd.“ werden die Lehrfächer als solche nicht behandelt, sondern durch die Einteilung der Materie des Unterrichts in

---

[1]) p. 165, 13.
[2]) p. 165, 14.
[3]) Strümpell, „Päd. Abh.“ 1874, p. 73.
[4]) „Umriss“ § 90—94.

Sachen, Formen und Zeichen nur angedeutet. Erst in späteren Schriften giebt Herbart den Nachweis der Mittel, durch die Vielseitigkeit erreicht werden kann. In dem „Pädag. Gutachten über Schulklassen" zeigt er, welche Interessen durch die Odyssee Nahrung erhalten, und für welche, neben derselben, andere Gegenstände heranzuziehen sind.[1]) In der „Encyklopädie der Philosophie" deutet er an, wie das Studium der Geschichte alle Klassen des Interesses berührt.[2]) In der zweiten Auflage des „Umrisses" von 1841, der wir uns in folgenden Ausführungen anschliessen, werden die Lehrgegenstände in Bezug auf die Interessen, welche sie wach zu rufen geeignet sind, untersucht. „Unmittelbares Interesse aller Art, leichtes Eingehen in Urteil und Empfindung in alle menschlichen Angelegenheiten: dies sind die wesentlichsten Erfordernisse der Vielseitigkeit. Aber damit der Zögling allenthalben den Eingang nahe finde, muss ihn der Lehrer weit hineinführen in Welt und Wissenschaft oder Kunst."[3])

Sachen, Formen und Zeichen umfassen die Gesamtheit des unterrichtlichen Lehrstoffes. Damit er aber dem Zwecke der Anregung des vielseitigen Interesses diene, muss alles das, was über die Bedingungen der Vielseitigkeit und des Interesses gesagt worden ist, beobachtet werden. „Also: Fortschritt vom Einfacheren zum Zusammengesetzten, und Sorge für die Möglichkeit des unwillkürlichen Aufmerkens."[4]) Um empirisches Interesse im Zögling zu bilden, ist im Anschluss an die sachlichen Verknüpfungspunkte, welche erforderlich sind, damit der Geist das Neue sich wirklich innerlich aneignen kann, das empirische Material in Sprache, Geschichte, Geographie etc. in Vorstellungsreihen zu bringen und nach den psychologischen Reproduktionsgesetzen einzuprägen. „Zur Übung im Denken und hiermit zur Anregung des spekulativen Interesses bietet sich alles dar, was in der Natur, in menschlichen Angelegenheiten, im Bau der Sprachen, in der Religionslehre einen Zusammenhang nach allgemeinen Regeln erkennen oder auch nur vermuten lässt."[5]) Überall bietet sich Gelegenheit, dem spekulativen Interesse Nahrung zuzuführen, denn überall begegnen dem Schüler allgemeine Begriffe, Urteile und Schlüsse. Weil der Zögling am Einzelnen, Bekannten, Sinnlichen klebt, ihm das Abstrakte fern steht und die Besonderheiten das Allgemeine aus seinen Gedanken verdrängen, geschieht es gar oft, dass die durch Schlüsse gewonnenen Sätze vergessen werden. Wollte man sie aber deshalb zu oft wiederholen, so würde man das Interesse vertreiben, anstatt es anzuregen. Die ästhetische Kontemplation kann durch Darbietung fasslicher Gegenstände veranlasst werden. Zur Lektüre wähle man nur schöne Lesestücke, zum Gesang nur schöne Lieder aus. Die im Unterricht zur Belebung und Veranschaulichung dienenden Bilder müssen nicht nur dem Schönheitssinne Rechnung tragen, sondern auch dem Bildungsstand-

[1]) Herb. sämtl. Werke herausg. v. Hartenst. Bd. XI, p. 280 f.
[2]) Herb. sämtl. Werke herausg. v. Hartenst. Bd. II, p. 128.
[3]) Ebenda Bd. XI, p. 434.
[4]) „Umriss" § 90.
[5]) Ebenda § 92.

punkt des Zöglings angemessen sein. Kunstwerke, die einer höhern Bildungsstufe angehören, darf man nicht zu einer niedern herabziehen.

Die Interessen der Teilnahme hängen noch mehr vom Umgange und dem häuslichen Leben ab, als die vorigen von der Erfahrung. Allein der Unterricht kann auch hier einiges wirken. Vornehmlich Geschichte und Religion kommen hier in Frage. Dabei wird freilich auf eine warme und lebensvolle unterrichtliche Behandlung sehr viel ankommen. Die Geschichte darf man nicht wie ein chronologisches Skelett erscheinen lassen, sondern muss den historischen Personen und Begebenheiten diejenige Wärme fühlen lassen, die ihnen gebührt. Die Läuterung und Ausbildung der Interessen der Teilnahme ist aber vor allem Aufgabe des Religionsunterrichts. Von ihm wird vornehmlich erwartet, dass er die Gemüter nicht kalt lasse. „Allein der historische Unterricht muss mit ihm zusammenwirken, sonst stehen die Religionslehren allein und laufen Gefahr, in das übrige Lehren und Lernen nicht gehörig einzugreifen.“ [1])

III.

Herbarts Verhältnis zu Niemeyer in Ansehung des Interesses.

1. Das Verhältnis des Interesses zum Ziel der Erziehung.

Wenn Niemeyer als letztes und höchstes Ziel harmonische Ausbildung aller Kräfte fordert, so meint er damit die Ausbildung aller physischen und geistigen Kräfte zur Beförderung moralischer Zwecke.[2]) Bei Niemeyer zeigt sich also hier die Harmonie in der strengen Durcharbeitung des ganzen Menschen nach einheitlicher Richtung hin. Die Moral ist letztes absolutes Regulativ für alle Zwecke der Erziehung, sowohl für die physischen als auch für die geistigen Kräfte des Menschen. Ausbildung aller geistigen Kräfte ist aber gleichbedeutend mit der Entwickelung der verschiedenen Seiten des Interesses. Ist der menschliche Geist nach allen Seiten und Richtungen ausgebildet, ist das Mannigfaltige und Verschiedenartige, was im menschlichen Geiste ruht, geweckt und entwickelt, so ist damit das Interesse in seinen verschiedenen Abzweigungen gefördert. Bei einer harmonischen Ausbildung aller geistigen Kräfte hat man sich dann dem Ideal des vollkommenen Menschen genähert, hat es aber noch nicht erreicht, weil dieses noch eine harmonische Entwickelung der mannigfaltigen physischen Kräfte des Menschen in sich schliesst. Niemeyer geht augenscheinlich von dem

---

[1]) „Umriss“ § 94.
[2]) Niemeyer: „Leitf. d. Päd. u. Did.“ Vergl. p. 9, 2 mit p. 27, 63.

richtigen Gedanken aus, dass eine Vernachlässigung dessen, was die Natur als bildungsfähig in den Menschen als animalisches Wesen gelegt hat, nicht ohne nachteiligen Einfluss auf die höchste Bestimmung des Menschen ist. Niemeyers teleologisches Prinzip der harmonischen Ausbildung aller körperlichen und geistigen Anlagen und Kräfte gründet sich sichtlich auf den innigen Zusammenhang des Körperlichen und Geistigen und dessen Wechselwirkung. Mit der harmonischen Ausbildung der mannigfachen Richtungen des Interesses ist wohl das erreicht, dass die geistigen Kräfte des Menschen für den Dienst der Tugend am brauchbarsten sind, nicht ist aber damit gegeben, dass nun auch die physischen Kräfte einer sittlichen Anwendung fähig sind. Die Vielseitigkeit des Interesses ist nur ein integrierender, wenn auch ausserordentlich wichtiger Bestandteil des menschlichen Idealbildes, kann aber keinen Anspruch darauf erheben, für sich allein das Ideal des vollkommenen Menschen darzustellen.

Von ganz anderer Art ist bei Herbart das Verhältnis des Interesses zum Ziel der Erziehung. In dem Gedankenkreise, dem Objekte der erziehlichen Thätigkeit, haben der sittliche Geschmack wie das Wollen ihren Sitz.[1]) Diesen Gedankenkreis aufzubauen und seiner rechten Form anzunähern, wird Aufgabe des Unterrichts; da aber aus dem Gedankenkreis ein Wollen erwachsen soll, so genügt es nicht, überhaupt Vorstellungen hervorzurufen, sondern diese müssen auch die Tendenz, Wille zu werden, erhalten; es muss Interesse und zwar vielseitiges, gleichschwebendes Interesse erweckt werden. Der Zucht bleibt dann die Aufgabe, die rechte Form zur dauerhaften zu machen, der Richtigkeit des Charakters, für die der Unterricht sorgt, die Charakterstärke hinzuzufügen.[2]) Allein die Bildung des Gedankenkreises ist der wesentlichste Teil,[3]) der Mittelpunkt,[4]) ja beinahe das Ganze der Erziehung.[5]) „Der letzte Endzweck liegt zwar schon im Begriffe der Tugend; allein das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterrichte insbesondere muss gesteckt werden, lässt sich durch den Ausdruck Vielseitigkeit des Interesses angeben.“[6]) Das Interesse ist als das Bindeglied des Theoretischen und Praktischen anzusehen. Die Erweckung des vielseitigen Interesses hat zum Resultat die Bildung des sittlichen Geschmackes. „Die Vielseitigkeit soll sich ganz in den Dienst der moralischen Vernunft begeben; nur ihr wollten wir ein weites Reich bereiten; sie sollte in aller Welt und in aller Wirklichkeit sich wiederfinden. In ihrem Interesse sollte die Macht aller möglichen Interessen zusammenfliessen.“[7]) In der „Allg. prakt. Philosophie[8]) heisst es, „das

---

[1]) Herbarts sämtl. Werke herausg. v. Hartenst. Bd. X, p. 129.
[2]) Ebenda Bd. X, p. 115.
[3]) Ebenda p. 130.
[4]) Ebenda p. 172.
[5]) Ebenda p. 18 u. 131.
[6]) „Umriss“ § 62.
[7]) Herb. s. W. hg. v. Hartenst. Bd. XI, p. 446; vergl. auch p. 434 u. 437.
[8]) Bd. II, Kap. 4.

gleichschwebende vielseitige Interesse arbeite einer Charakterbestimmung vor, deren feste Objekte nicht Äusserlichkeiten, sondern die Ideen selbst sind". „Wie der Gedankenkreis eines jungen Mannes sich bestimme, ist dem Erzieher alles, denn aus den Gedanken werden Empfindungen und daraus Grundsätze und Handlungsweisen." [1]) „Eine grosse ruhende Gedankenmasse ist eine Macht des sittlichen im Menschen." [2]) Diese Auffassung Herbarts hängt ganz und gar mit den prinzipiellen Sätzen seiner Psychologie zusammen, dass es im menschlichen Geiste nichts anderes als Vorstellungen und ihre mannigfachen Verbindungen gebe. Nach Herbart bleibt dem Menschen der Zugang zur wahren Sittlichkeit verschlossen, solange es nicht gelingt, seine Individualität zur Vielseitigkeit zur erweitern. Das gleichschwebende vielseitige Interesse ist Quelle und Vorbedingung des sittlichen Charakters. „Aus dem vielseitigen Interesse soll die Festigkeit des moralischen Charakters hervorgehen." [3]) „Das Innere muss man zu bestimmen wissen, um einen Charakter zu bilden." [4]) Die Bildung des Gedankenkreises und die sittliche Bildung stehen hiernach im Verhältnis der Ursache und Wirkung. „Die Vielseitigkeit des Interesses macht es möglich, dass der Mensch in seinem moralischen Wollen zwar die äusseren Gegenstände mit aller Energie ergreife und behandle, aber sie dennoch, insofern sie nur äussere, einzelne Gegenstände sind, als zufällig erkenne, sich ihren Wechsel gefallen lasse, sich ihnen nicht hingebe, sondern darüber erhaben bleibe, oder sich wenigstens im Notfall über sie zu erhaben wisse." [5]) Die harmonisierende Coordination der Interessen bietet Gewähr dafür, dass die menschliche Natur sich sittlich bethätigen werde. Die ästhetische Darstellung der Welt ist der Totaleffekt des vielseitigen Interesses. Nach Herbarts Anschauung ist also die Sittlichkeit ein in der Seele sich zutragendes Naturereignis, das durch planmässige Bearbeitung des Gedankenkreises herbeigeführt wird. „Gelingt die Entwickelung des vielseitigen Interesses, dann ordnet sich das höhere Werk der Erziehung nach den praktischen Ideen." [6])

Für Niemeyer dagegen ist mit der harmonischen Ausbildung der verschiedenen Seiten des menschlichen Geistes nur am angemessensten und sichersten die Fähigkeit für die sittliche Anwendung der mannigfachen Geisteskräfte gegeben, nicht aber die Verwirklichung des Sittlichen selbst. Die Moral muss vielmehr als absolutes Regulativ über der Entwickelung der verschiedenen Seiten des Interesses schweben, wenn die menschliche Natur ein sittliches Gepräge erhalten soll.

Beide Pädagogen stimmen aber darin überein, dass das Moralische höchster Massstab für alle Gebiete menschlichen Strebens ist, dass also

---

[1]) Herbarts päd. Schr. herausg. v. Barth. 6. Aufl. Bd. I, Einl. p. 123.
[2]) „ „ „ „ v. Willmann Bd. I, p. 481.
[3]) „ „ „ „ v. Barth. 3. Aufl. Bd. II, p. 262.
[4]) Herbarts sämtl. Werke herausg. v. Hartenst. Bd. XI, p. 426.
[5]) Herbarts päd. Schr. herausg. v. Barth. 3. Aufl. Bd. II, p. 262.
[6]) Herbarts sämtl. Werke herausg. v. Hartenstein Bd. II, p. 162.

kein Thätigkeitsbereich sich dem moralischen Urteil entziehen darf. Die ethische Konzentration des Bildungsinhaltes ist nun aber nicht so zu verstehen, als ob die gesamte Unterrichtsmaterie zum blossen Kommentar der Gesinnungsstoffe herabgesetzt werden müsse, vielmehr kann von einer Beziehung der ethisch indifferenten Lehrstoffe auf Moralität nur in dem Sinne die Rede sein, dass alles, was so gelernt und geübt wird, dass es veredelnd wirkt, den Geist sammelt und vertieft, ebenfalls sittlichen Zwecken dient. Der Idealmensch beider Pädagogen ist nach der real-objektiven Seite ein zentralisierter, nach der formal-subjektiven aber ein föderativer Mensch. Beiden stellt sich der Preismensch nach der real-objektiven Seite in dem Bilde einer Pyramide vor Augen; nach der formal-subjektiven Seite bedeutet aber die ideale Lebensführung eine in die Breite gehende Bethätigung. Die Sittlichkeit soll auf der breiten Basis gleichschwebender Vielseitigkeit des Interesses ruhen.

2. Der Begriff des Interesses und sein psychologischer Hintergrund.

Niemeyer gründet seine Interessenlehre auf die Psychologie der Kantischen Schule. Er betrachtet die Seele als eine Hauptkraft, die sich in verschiedenen Wirkungen ankündigt, welche man Seelenvermögen zu nennen pflegt. Hierbei unterscheidet er das Vermögen zu erkennen, zu empfinden oder zu fühlen, zu wollen, d. i. zu begehren und zu verabscheuen; „jedoch darf nicht vergessen werden, dass man sich keine Anlage, kein Vermögen in der Wirklichkeit als isoliert von den übrigen denken oder auf die Ausbildung desselben ohne Rücksicht auf die übrigen hinarbeiten müsse.“ [1]) „Keine Art von Kunst, keine äussere Veranstaltung vermag etwas in den Menschen zu bringen, wozu er nicht den Keim schon in sich trüge. Der Grad der Bildsamkeit und die Stufe der wirklichen Ausbildung des Einzelnen hat immer den letzten Grund in der Perfektibilität der Anlagen und Kräfte, welche die Natur der Gattung oder dem Individuum verliehen hat. Folglich ist die Hervorbringung der ursprünglichen Kräfte und ihre Verteilung in mannigfaltigem Mass und Verhältnis das Werk ihres Urhebers.“ [2]) Da Niemeyer die Seele sich als eine spontane Kraft vorstellt, die eine Vielheit von Fähigkeiten und Veränderungsmöglichkeiten in sich schliesst, so besteht ihm die Pflege des Interesses nur in der Entwickelung eines natürlichen Keimes. Die Erziehung bearbeitet und entwickelt nur, was die Natur in den Zögling gelegt hat. Sie kann nicht schaffen, sie kann nur ausbilden.[3])

Herbart hat den Begriff des Interesses nur aus der Erfahrung aufgegriffen, aber nicht genetisch abgeleitet. Er konnte es auch nicht, wenn er nicht seiner metaphysischen Psychologie untreu werden wollte.

---

[1]) Niemeyer: „Grundsätze etc.“ 1805, I, p. 79.
[2]) Ebenda p. 11.
[3]) Niemeyer: „Leitf. d. Päd. u. Did.“ p. 9, I.

Die Seele ist für Herbart ein einfaches Wesen, nicht bloss ohne Teile, sondern auch ohne irgend welche Vielheit in ihrer Qualität.[1]) Anlagen, Kräfte, Bildungstriebe und Entwickelungsgesetze sind ihr also fremd. Die Seele ist als absolute Position ein totes Ding, unfähig sich zu verändern und neue Daseinsformen anzunehmen. Zur Erklärung der reichen Mannigfaltigkeit des geistigen Lebens hat nun Herbart einen künstlichen Apparat von Vorstellungsmassen geschaffen, aus dessen Statik und Mechanik auch die sechs Interessen und die Sittlichkeit hervorgehen sollen. Eine kurze und präzise Darstellung der Resultate seines Nachdenkens über das wirkliche Geschehen giebt Herbart in den §§ 154 und 155 seines „Lehrbuches zur Psychologie". Dort liest man: „Zwischen mehreren, unter sich ungleichartigen einfachen Wesen giebt es ein Verhältnis, das man mit Hülfe eines Gleichnisses aus der Körperwelt als Druck und Gegendruck bezeichnen kann. Wie nämlich ein Druck eine aufgehaltene Bewegung ist, so besteht jenes Verhältnis darin, dass in der einfachen Qualität jedes Wesens etwas geändert werden würde durch das andere, wenn nicht ein jedes widerstände und gegen die Störung sich selbst in seiner Qualität erhielte. Dergleichen Selbsterhaltungen sind das Einzige, was in der Natur wahrhaft geschieht. Die Selbsterhaltungen der Seele sind Vorstellungen und zwar einfache Vorstellungen, weil der Akt der Selbsterhaltung einfach ist, wie das Wesen, das sich erhält. Damit besteht aber eine unendliche Mannigfaltigkeit von mehreren solchen Akten; sie sind nämlich verschieden, je nachdem die Störungen es sind. Demgemäss hat die Mannigfaltigkeit der Vorstellungen und eine unendlich vielfältige Zusammensetzung gar keine Schwierigkeit."

In der „Allg. Päd." äussert sich Herbart dahin, dass die durch den Unterricht zu erzeugende gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses einer harmonischen Ausbildung aller Kräfte entspreche.[2])

Während aber bei Niemeyer die harmonische Ausbildung der geistigen Kräfte von innen heraus geschieht, bleibt für Herbart nur die Einwirkung von aussen als Faktor aller Bildung übrig, und da er aus solcher Einwirkung lediglich Vorstellungen hervorgehen lässt und alles Weitere aus Vorstellungen ableitet, so läuft bei ihm auch die gesamte Bildung auf eine Operation mit Vorstellungsmassen hinaus. Damit hängt es auch zusammen, dass der Begriff des Interesses bei Niemeyer eine sachlich richtigere Fassung erhalten hat als bei Herbart, wenn auch die genauere Bestimmung desselben von ihm nicht auf eine sprachliche Formel gebracht worden ist. Nach Herbart ist das Interesse Aktivität, Spontaneität im Gegensatze zur blossen Rezeptivität; dass aber das Interesse im Gefühl wurzelt und in keinem Punkte seiner Entwickelung vom Gefühlsleben ablösbar ist, hat Herbart durchaus verkannt. In der Auffassung des Interesses als Selbstthätigkeit stimmt Herbart mit Niemeyer überein; denn nach Niemeyer bedeutet das Interesse auch ein mit Thätigkeit

[1]) Herbart: Lehrb. zur Psych. 2. Aufl. § 150 ff.
[2]) Herbarts päd. Schr. herausg. v. Barth. 6. Aufl. I, p. 146.

verbundenes geistiges Verhalten gegenüber dem vorgestellten Objekt, aber es kommt noch als zweites wesentliches Merkmal das Gefallen und die Freude an dieser Thätigkeit hinzu.

Trotz dieser Übereinstimmung in der Auffassung des Interesses als Selbstthätigkeit, werden wir doch das Herbartsche Interesse nicht mit der Niemeyerschen Selbstthätigkeit identifizieren dürfen. Das wäre nur ohne die Herbartsche psychologische Grundlage angängig; denn nach dieser bedeutet das Interesse nichts weiter als eine mechanische Präponderanz von Vorstellungen. Herbart hat aber den Vorzug vor Niemeyer, dass er das Interesse durch Zusammenstellung mit ihm verwandten psychologischen Thätigkeiten allseitig beleuchtet und begrifflich von ihnen abzugrenzen sich bemüht.

3. Richtung und Einteilung des Interesses.

Was die Richtung und Einteilung des Interesses anlangt, so stimmt Herbart mit Niemeyer hierin vollständig überein. Wie Niemeyer mit der Ausbildung des Verstandes, des Gefühls und des Willens auf das Ganze des menschlichen Seins abzweckt, so will auch Herbart durch die Vielseitigkeit des Interesses allen Regungen des menschlichen Geistes entgegenkommen. Während aber Niemeyer im Anschluss an die Seelenvermögen von einer dreifachen Richtung des Interesses spricht, nimmt Herbart im Hinblick auf den Inhalt des Gedankenkreises zunächst eine Zweiheit des Interesses an, indem er das vom Umgange herrührende Interesse der Erkenntnis von dem von der Erfahrung geweckten Interesse der Teilnahme unterscheidet. Sowohl das Viele der Erkenntnis als auch das der Teilnahme tritt bei ihm in drei Gliedern auseinander. Diese von Niemeyer abweichende Klassifikation der Gemütszustände läuft aber sachlich auf das hinaus, was Niemeyer logische, ästhetische und moralische Werte nennt.

Die Einteilung des Interesses nach den Motiven ist bei Herbart und Niemeyer sachlich und formell ganz gleich.

4. Die Bedingungen des Interesses und der Vielseitigkeit.

In Ansehung der Bedingungen des Interesses haben Niemeyer und Herbart neben Übereinstimmendem auch wesentliche Differenzpunkte aufzuweisen. Ganz besonders kommt hierbei das Verhältnis des Interesses zur Aufmerksamkeit in Betracht. Ganz abgesehen davon, dass Niemeyer Interesse und Aufmerksamkeit nicht recht auseinander zu halten weiss, findet sich dort, wo beide Geisteszustände in kausalen Zusammenhang gebracht werden, eine Auffassung, mit der die Herbarts vollständig in Widerspruch steht. Für Niemeyer ist das Interesse das Primäre und die Aufmerksamkeit das Sekundäre. Die Seele kommt erst dann ihren Vorstellungen in Form der Aufmerksamkeit entgegen, wenn sie in Aktivität und Spontaneität, also in den Zustand des Interesses versetzt worden ist. Gerade umgekehrt verhält es sich bei Herbart. Nach ihm ist die Auf-

merksamkeit die subjektive Bedingung des Interesses. Da Herbart fast ausschliesslich das unmittelbare Interesse in Anspruch genommen wissen will, so legt er ganz besonderen Wert auf die unwillkürliche Aufmerksamkeit und legt dar, wie sie durch die Kunst des Unterrichts gefunden wird. In diesen Auseinandersetzungen stimmt er mit den Unterrichtsmassnahmen Niemeyers überein, welche auf die Erzeugung des unmittelbaren Interesses gehen. Während aber Niemeyer bei der Beförderung der anschauenden Erkenntniss mit Nachdruck auf die physischen Bedingungen derselben hinweist, beschränkt Herbart sich lediglich auf das Psychologische. „Stärke des sinnlichen Eindrucks, Schonung der Empfänglichkeit, Vermeidung des schädlichen Gegensatzes gegen schon vorhandene Vorstellungen, Abwarten des wieder hergestellten Gleichgewichtes unter den aufgeregten Vorstellungen“ [1]) sind die vier Hauptpunkte, von denen das primitive Aufmerken und damit die anschauende Erkenntnis abhängig ist. Während Niemeyer auch dem mittelbaren Interesse ein gewisses Recht einräumt, spricht Herbart in der „Allg. Päd.“ überhaupt nicht von ihm, weist aber im „Umriss der Vorlesungen“ darauf hin, dass die unwillkürliche Aufmerksamkeit auch bei der besten Methode nicht von jedem Individuum im hinreichenden Grunde könne erlangt werden und dass bisweilen der Vorsatz des Schülers in Anspruch genommen werden müsse. Hierbei darf es aber nicht auf Lohn und Strafe ankommen, sondern auf Gewohnheit und Sitte.[2]) Ganz anders denkt Niemeyer darüber. Ihm erscheint es zwar auch angemessen, den Menschen dahin zu erheben, dass er das Gute um des Guten willen thue, aber er weist doch Belohnung und Strafe zur Weckung des Interesses nicht ganz zurück. In seinen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts“ hebt er sogar nachdrücklich die Ämulation als Antrieb für Erzeugung des Interesses hervor.[3]) Auch von der Anwendung des Utilitätsprinzipes für pädagogische Zwecke will Herbart durchaus nichts wissen. Dagegen stimmt er mit Niemeyer darin überein, dass man Erleichterungsmittel des Lernens nicht ausser acht lassen solle. Wie Niemeyer die Erleichterung in der Berücksichtigung des geistigen Standpunktes der betreffenden Klasse findet, so meint auch Herbart, dass zum Memorieren nur geeignet sei, was Verstand und Gemüt sich anzueignen vermögen. Jede unverhältnismässige Anspannung der Kräfte will Niemeyer als eine das Interesse schädigende Geistesthätigkeit fern gehalten wissen. Ihm schliesst sich Herbart mit der Forderung an, dass die aufgegebenen Reihen nicht zu lang sein dürfen. Den Gedanken Niemeyers, dass der Lehrer dem Zögling mit Anweisung entgegenkommen solle, wo es thunlich erscheint, finden wir auch bei Herbart, indem er Anleitung der Kinder verlangt, wenn sie vergeblich weiter zu kommen suchen. Dagegen der Ämulation als Erleichterungsmittel der Lernthätigkeit redet Herbart nirgends das

---

[1]) „Umriss“ § 76.
[2]) Ebenda § 80.
[3]) Niemeyer: „Grunds.“ 5. Aufl. I, § 142. Anm. 2f.

Wort. Ein durchgreifender in der Verschiedenheit der psychologischen Anschauung ruhender Unterschied zwischen Herbart und Niemeyer liegt auch darin, dass der eine fast ausschliesslich aus dem rationalistischen Zusammenwirken zwischen Erzieher und Zögling das Interesse entstehen lässt, der andere zur Weckung desselben auch das unwillkürliche, gefühlsmässige Zusammenwirken zwischen Lehrer und Lehrling betont.

Nehmen wir eine psychologische Zweiteilung in theoretische Funktionen und in Gefühls- und Willensleben vor, so können wir den stillschweigenden, auf einem hinüber- und herübergehenden geheimnisvollen Fluidum beruhenden Verkehr zwischen Erzieher und Zögling Zucht nennen, und zwar Zucht nicht in dem engeren Sinne moralischer Einwirkung, sondern in dem Sinne der Einwirkung auf Gemüt, Gesinnung und Wille. Diese Zucht im weiteren Sinne, also das unmittelbare in subtilerer Weise sich vollziehende Einwirken auf Gemüt und Wille, das ist es, was Niemeyer bei der Weckung des Interesses mit beherrschend und massgebend sein lässt. Ihm ist für die Belebung des Interesses auch von Wichtigkeit, durch die Zucht das Gemüt frisch, lebendig und lebensfroh zu stimmen, die Gemütsbewegungen zu erweitern und das Gemütsleben zu verfeinern. Der Lehrer als Besitzer von physischer, intellektueller, moralischer Kraft wirkt stark durch die Dynamis des Unterrichts, die unmittelbar von Mensch auf Mensch überströmt. Je grösser die Kraft, desto grösser der Reflex. Durch die Lebhaftigkeit des Unterrichts kann auch das Uninteressanteste interessant gemacht werden.[1]) Nicht soll gesagt sein, dass der Grundsatz der Kraftentfaltung bei Herbart ganz fehle, aber er tritt naturgemäss infolge der psychologischen Grundlehren in den Hintergrund und findet direkt für die Weckung des Interesses keine Verwertung.

Eingehend behandelt Herbart die Bedingungen der Vielseitigkeit des Interesses und meint damit nach dem „Umrisse des Vorl.“ den „Fortschritt vom Einfacheren zum Zusammengesetzten.“[2]) Derselbe Gedanke findet sich auch bei Niemeyer, denn er hebt bei der Ausbildung der Seelenkräfte die ausserordentliche Wichtigkeit ihrer planmässigen Übung hervor und will darunter das planmässige Fortschreiten von Leichten zum Schweren verstanden haben. Bei dieser planmässigen Übung der Seelenkräfte legt er besonderes Gewicht auf die ersten Verstandesübungen. Herbart schliesst sich hierin Niemeyer an und adoptiert die Gesichtspunkte, die von ihm aufgestellt worden sind. Nur verhält er sich ablehnend gegen die Ansetzung eigener Lehrstunden für den analytischen Unterricht.[3]) So wenig sich Herbart in Ansehung der Bedingungen der Vielseitigkeit des Interesses sachlich von Niemeyer unterscheidet, so sehr weicht er ab in der Art und Weise der Darlegung, wie es in der Natur des menschlichen Geistes begründet liege, so und nicht anders

---

[1]) Niemeyer: „Grunds.“ 5. Aufl. I, § 142. Anm. 2 c u. § 153.
[2]) § 90.
[3]) Herbart: „Umriss“ § 112—116.

die Ausweitung mannigfaltiger Individualitäten zur Vielseitigkeit herbeizuführen. Zu dem Zwecke geht er den seelischen Vorgängen bei der Entwickelung menschlicher Kenntnisse und Regungen nach und sucht das vielteilige und vielbedingte Geschäft, den Gedankenkreis des Zöglings durch Erweckung eines vielseitigen, gleichschwebenden Interesses zu bestimmen, durch Einteilung des Unterrichts nach verschiedenen Rücksichten zu erschöpfen. Hierbei kommen das in der Analyse und Synthese[1]) sich darstellende Verhältnis des Unterrichts zum Gedankenkreis, die sechsfache Richtung des gleichschwebenden Interesses, die auf den vier formalen Stufen beruhende Vielseitigkeit und die vier bei der Teilnahme in Frage kommenden Stufen des Interesses in Betracht. „Der Unterricht pflegt das Interesse, und zwar bildet er zunächst die Erkenntnis; je nachdem er nun Vorgefundenes bearbeitet oder Neues darbietet, macht er teils Analysen, teils Synthesen, welche beide entweder Gegenstände der Beobachtung oder des Nachdenkens oder des Geschmackes zum Gegenstande haben können. Jede Analyse und jede Synthese muss Vertiefung und Besinnung, Ruhe und Fortschritt als Bedingungen der Vielseitigkeit vereinigen und demgemäss die Stufen: zeigen, verknüpfen, lehren, philosophieren, durchlaufen. Ferner bildet der Unterricht zur Teilnahme; auch hier macht er in Hinblick auf den bald zu bearbeitenden, bald zu erweiternden Gedankenkreis des Zöglings teils Analysen, indem er an die gemütlichen Beziehungen des Zöglings zu seiner Umgebung anknüpft, teils Synthesen, indem er demselben Bilder der Menschheit, wie sie Poesie und Geschichte darbieten, vorführt. In beiden Fällen handelt es sich entweder um Gesinnungen gegen Einzelne oder um die Entdeckung des Gemeinsinnes oder endlich des religiösen Gefühls. Jede derartige Analyse und jede Synthese muss, entsprechend den Stufen des Interesses, ihren Gegenstand anschaulich machen, spannend und gleichmässig fortschreiten, den Geist erheben und ihm die Richtung auf das Handeln geben.“ [2]) Durch dieses logisch-kombinatorische Vorgehen wird Herbart zu einer Spezialisierung der Unterrichtsmassnahmen geführt, wie wir sie bei Niemeyer nicht im entferntesten finden. Letzterer wollte aber bei Abfassung seiner „Grundsätze“ auch den Fähigkeiten derer angemessen bleiben, die nicht streng wissenschaftlich gebildet sind, und darum hat er seine Pädagogik nicht nach einer so streng philosophischen Methode behandelt wie Herbart. Niemeyers Grundsätze sind nach der Idee eines praktischen Handbuchs zu beurteilen, das in dem Boden der Erfahrung wurzelt.

---

[1]) Herbarts päd. Schriften herausg. v. Barthol. 6. Aufl. I. Bd., p. 182. „Umriss“ § 106.

[2]) Willmann: „Über die Dunkelheit der „Allgem. Päd.“ Herbarts.“ Siehe Jahrb. d. V. f. wiss. Päd. V. Jahrg. p. 130. Vergl. Herbart: „Allg. Päd.“ 2. Buch, 5. Kap. II u. III.

5. Die Frage nach der Abhängigkeit Herbarts von Niemeyer rücksichtlich des Interesses.

Nach obiger Zusammenstellung und Vergleichung der wichtigsten didaktischen Lehren Niemeyers und Herbarts, soweit sie für das Interesse in Betracht kommen, erhebt sich nun die Frage, ob und inwieweit Herbarts Interessenlehre unter dem Einflusse der Niemeyerschen „Grundsätze“ steht.

Wie sich Herbart in seiner Ethik an Cicero [1]), in seiner Metaphysik und Psychologie an die Eleaten anschliesst, so berührt er sich in seiner pädagogischen Denkweise vielfach mit Niemeyer und befindet sich bezüglich der Anforderungen an den Unterricht fast durchgehends in Übereinstimmung mit dessen Anschauungen, so verschiedenartig auch die psychologische Grundlage beider Pädagogen ist. Diese Übereinstimmung berechtigt aber nicht ohne weiteres zu der Behauptung, dass Herbarts pädagogische Einsichten auf Niemeyer zurückzuführen seien und Herbart sich nur nachahmend zu Niemeyer verhalten habe. Die Priorität des einen bedingt nicht notwendig die Abhängigkeit des andern. Es wird doch wohl zugegeben werden müssen, dass die Kongruenz unabhängig voneinander entstandener Denkresultate nicht ausgeschlossen ist. Wo sich aber neben der Übereinstimmung in wesentlichen Punkten eine vorausgehende eingehende Beschäftigung des einen mit den Werken des anderen nachweisen lässt, da wird die Beeinflussung des ersten durch den letzteren fast zur Gewissheit. Eine eingehende Beschäftigung Herbarts mit Niemeyer ergiebt sich aber aus der häufigen Erwähnung und Empfehlung seiner „Grundsätze“ in Herbarts pädag. Schriften. Besonders die Aufforderung Herbarts an seine Hörer, sich die „Grundsätze“ Niemeyers immer im Hintergrunde seiner Vorlesungen zu denken,[2]) weist deutlich auf den Anschluss hin. Niemand aber wird wohl behaupten wollen, dass der Einfluss Niemeyers eine Abhängigkeit im Sinne der Unselbständigkeit Herbarts bedeute. Schon seine Eigenart in der Behandlung philosophischer und pädagogischer Fragen lässt a priori ausgeschlossen sein, dass ein solcher Kopf nur den Gedankengängen anderer nachzugehen geneigt ist. Und denken wir an die drei pädagogischen Richtungen, welche in den Schulen des vorigen Jahrhunderts herrschten, so wissen wir, dass Herbart weder mit den Pietisten, noch mit den Philanthropen, noch mit den Humanisten gegangen ist.

Das hier in Frage kommende Abhängigkeitsverhältnis kann also sicherlich nur im Sinne der Anerkennung und des Anschliessens, der Anregung und Förderung verstanden werden. Herbarts pädagogische Einsichten gründen sich auf seine Praxis, wie er sie zunächst in der Familie des Herrn v. Steiger zu Bern und später als Professor in Königsberg ausgeübt hat. Im Anschluss an Pestalozzi und Niemeyer hat Herbart

---

[1]) Herbarts sämtl. Werke herausg. v. Hartenstein. Bd. II, p. 71.

[2]) Ebenda Bd. XI, p. 65.

dann die bei seiner erzieherischen Thätigkeit gesammelten Erfahrungen bereichert und vervollkommnet und in ihrer Bereicherung und Vervollkommnung zu einem eigenartig pädagogischen System gestaltet. Der anregende und fördernde Einfluss Niemeyers, soweit er für das Interesse in Frage kommt, tritt uns in mehreren Punkten entgegen.

1) In den an Herrn von Steiger geschriebenen Berichten finden wir schon den Begriff der Vielseitigkeit,[1]) aber er tritt nicht als ein leitender und die Pädagogik beherrschender hervor. Erst in der „Allg. Päd.“ steht die Vielseitigkeit des Interesses in dem Mittelpunkte des Unterrichts. Ganz und gar fehlt aber in den eben erwähnten Berichten die Forderung der gleichschwebenden Vielseitigkeit des Interesses, und es ist daher mehr als wahrscheinlich, dass Herbart diese Forderung in Anlehnung an die von Niemeyer gebotene und in den Mittelpunkt seiner „Grundsätze“ gestellte harmonische Ausbildung aller Kräfte in seiner „Allg. Päd.“ zum Prinzip erhoben hat. Selbst die Forderung Herbarts, dass der Unterricht Erkenntnis und Teilnahme als verschiedene Gemütszustände von ursprünglicher Eigentümlichkeit zugleich zu entwickeln habe, wurzelt vielleicht in der pädagogischen Einsicht Niemeyers, dass der rechte Unterricht immer zu gleicher Zeit intellektuell, ästhetisch und moralisch wirke, dass also die Verschiedenheit des Interesses, welches der Unterricht bilden soll, uns nur Unterschiede des Gleichzeitigen, nicht aber eine Stufenfolge darbiete.[2])

2) Auch über Richtung und Einteilung finden wir nichts in Herbarts Berichten an Herrn v. Steiger, und es liegt deshalb die Annahme nahe, dass Herbart im Anschluss an Niemeyer auf den Gedanken gekommen ist, die Regungen des menschlichen Geisteslebens zu klassifizieren. Wie sehr er hierbei seine eigenen Wege gegangen ist, geht aus der von Niemeyer völlig abweichenden Klassifikation der Gemütszustände hervor.

3) Anregend und befruchtend hat Niemeyer wahrscheinlich auch in den Bedingungen des Interesses und der Vielseitigkeit auf Herbart gewirkt. Wenn Herbart bei Niemeyer die Unterrichtsmassnahmen bevorzugt sah, welche auf die Erzeugung des unmittelbaren Interesses gehen, so musste dies auf sein pädagogisches Denken von förderlichem Einflusse sein. Was nun die von Herbart aufgestellte für die vielseitige Bildung wichtige Theorie der vier formalen Stufen anlangt, so bedeutet diese durchaus nicht Originalität der Sache, sondern nur der Terminologie. Denn bei Niemeyer finden wir in der „planmässigen Übung der Seelenkräfte“ und im „gründlich Lehren“ die Forderung zum Ausdruck gebracht, dass jeder Unterricht a) den Lehrstoff dem Schüler gehörig darstellen, auseinandersetzen und klarlegen, b) die so erzeugten neuen Vorstellungen mit bereits vorhandenen verwandten verknüpfen, c) die entwickelten Hauptgedanken zusammenfassen und ordnen und d) das Resultat der ganzen Arbeit gehörig einüben und befestigen soll. Nur besteht zwischen

---

[1]) Herbarts sämtl. Werke herausg. v. Hartenst. Bd. XI, p. 8.

[2]) Niemeyers „Grundsätze“. 5. Aufl., Bd. I, § 149.

Herbart und Niemeyer der Unterschied, dass bei dem einen die Stufen des Unterrichts nicht in erster Linie als Kanon der Aneignung angesehen werden, sondern vielmehr zur Ausbildung der Vielseitigkeit dienen, während sie bei dem andern vornehmlich im Dienste der Übermittelung des Lehrstoffes stehen. Gleichwohl ist es aber möglich, dass die Ausbildung der formalen Stufen unter dem anregenden Einflusse der Niemeyerschen Grundsätze erfolgt ist.

4) Vollständig abhängig von Niemeyer zeigt sich Herbart in der für die planmässige Übung der Seelenkräfte ausserordentlich wichtigen Analyse. Er nimmt vielfach wörtlich dessen Sätze über die ersten Verstandesübungen in den „Umriss seiner pädag. Vorles." herüber und adoptiert mit geringen Abweichungen seine Gesichtspunkte.

Anm. Angesichts des Umstandes, dass Niemeyers schriftstellerische Thätigkeit nach dem Erscheinen der „Allg. Päd." Herbarts noch volle 20 Jahre dauerte, ist auch eine Reaktion des Älteren auf die Anregungen des Jüngeren nicht ausgeschlossen. Jedoch die Vergleichung der vor der Herausgabe der „Allg. Päd." Herbarts erschienenen 5. Aufl. der Niemeyerschen „Grundsätze" mit der 1825 herausgegebenen 8. Aufl. derselben hinsichtlich des Interesses hat folgende Äusserung Niemeyers bestätigt: „Das Urteil, welches man hier und da über mich gefällt hat, dass ich mich fortdauernd von dem Eindrucke momentaner Erscheinungen, wie auf dem Gebiete der Theologie und Philosophie, so auch der Erziehungs- und Unterrichtslehre unabhängig zu erhalten suche, darf ich mir ohne Anmassung zueignen."[1])

Eine Einkehr in Niemeyers „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts" wird in jedem die Überzeugung festigen, dass wir es hier mit einem pädagogischen System zu thun haben, das sachlich und formell allseitige Anerkennung und Bewunderung verdient.

---

[1]) Niemeyers „Grundsätze". 8. Aufl., 2. Tl. Vorwort p. 5.

VITA.

Ich, Otto Schleinitz, evangelisch-lutherischer Konfession, wurde am 17. Januar 1871 zu Leipzig geboren, woselbst mein Vater als Bürgerschullehrer angestellt war. Schon im zweiten Lebensjahre kam ich aus meiner Geburtsstadt nach Bautzen, da mein Vater als erster Oberlehrer an das dortige Landständische Seminar berufen wurde. Dieser Anstalt verdanke ich meine Ausbildung zum Lehrerberuf. Nach bestandener Abgangsprüfung (1893) hatte ich bis Ostern 1896 die Stelle eines Hilfslehrers an der Volksschule zu Pulsnitz inne. Auf Grund meines Zeugnisses der Ende 1895 abgelegten Wahlfähigkeitsprüfung wurde mir vom Hohen Königl. Ministerium die Erlaubnis zum Besuche der Universität Leipzig erteilt. Sechs Semester lang habe ich hier vorwiegend philosophische, pädagogische, germanistische und litteraturgeschichtliche Vorlesungen gehört und an den Übungen des Königl. pädagogischen Seminars unter der Leitung des Herrn *Prof. Dr. Volkelt* teilgenommen. Ausserdem bin ich noch an philosophischen und germanistischen Übungen beteiligt gewesen. Zu meinen hochverehrten Lehrern der Universität zähle ich in dankbarer Erinnerung die Herren Professoren *Volkelt, Heinze, Wundt, Sievers, Hofmann, Fricke, Strümpell, Barth, v. Bahder, Holz, Elster, Witkowsky, Zarncke.* Zu ganz besonderem Danke fühle ich mich den Herren Professoren *Volkelt, Heinze* und *Barth* verpflichtet.
